Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ в детском саду

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Пособие содержит необходимый для студентов теоретический, музыковедческий и методический материал, раскрывающий своеобразие музыкально-эстетического воспитания в дошкольных учреждениях. В нем определено место теории и методики музыкального воспитания детей в системе педагогических наук, показано значение искусства как способа отражения действительности и его роль в формировании личности человека, а также влияние различных видов музыкальной деятельности на всестороннее развитие ребенка.

-
-
- ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА
- § 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ КУРСА ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
- § 2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
- Глава 2. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
- § 2. ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ
- Глава 3. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ
- § 2. ПУТИ РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
- § 3. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
- СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ
- § 1. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ
- § 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ
- Глава 5. СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНОСТИ И ВОЗРАСТНЫЕ УРОВНИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
- § 2. ВОЗРАСТНЫЕ УРОВНИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
- Глава 6. ВИДЫ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- § 2. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- Глава 7. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

- § 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОТДЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ
- § 3. ВОСПИТЫВАЮЩИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ
- Глава 8. СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ
- § 2. МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ОСНОВНАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ
- § 3. ВАРИАТИВНОСТЬ СТРУКТУРЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ
- Глава 9. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ
- § 2. РУКОВОДСТВО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ
- Глава 10. МУЗЫКА В БЫТУ ДЕТСКОГО САДА
- § 2. РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ РАЗВЛЕЧЕНИЙ И РОЛЬ МУЗЫКИ В НИХ
- § 3. МУЗЫКА НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ И УТРЕННЕЙ ГИМНАСТИКЕ
- Глава 11. РОЛЬ МУЗЫКИ НА ПРАЗДНИКЕ В ДЕТСКОМ САДУ
- § 2. ПОДГОТОВКА ПРАЗДНИЧНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ
- § 3. РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ, ВЕДУЩЕГО И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУПП ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКА
- ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ
- § 1. ПЕРСПЕКТИВНОЕ И КАЛЕНДАРНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ
- § 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПЛАНИРОВАНИЯ
- § 3. УЧЕТ РЕЗУЛЬТАТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
- Глава 13. РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
- § 2. ОБЯЗАННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
- § 3. ОБЯЗАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
- Глава 14. РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ КАБИНЕТАХ
- § 2. ОФОРМЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА ПО РАЗДЕЛУ ПРОГРАММЫ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»
- § 3. РАБОТА МЕТОДИСТА С МУЗЫКАЛЬНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ
- § 4. ИНСПЕКТИРОВАНИЕ ДЕТСКИХ САДОВ ПО ТЕМЕ «МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»

- СЛОВАРЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ[99]
- ЛИТЕРАТУРА
-
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17
  - 18
  - 19
  - 20
  - 21
  - 22
  - 23
  - 24
  - 25
  - 26
  - 27
  - 28
  - 29
  - 30
  - 31
  - 32
  - 33
  - 34
  - 35
  - 36
  - 37
  - 38
  - 39
  - 40

- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84

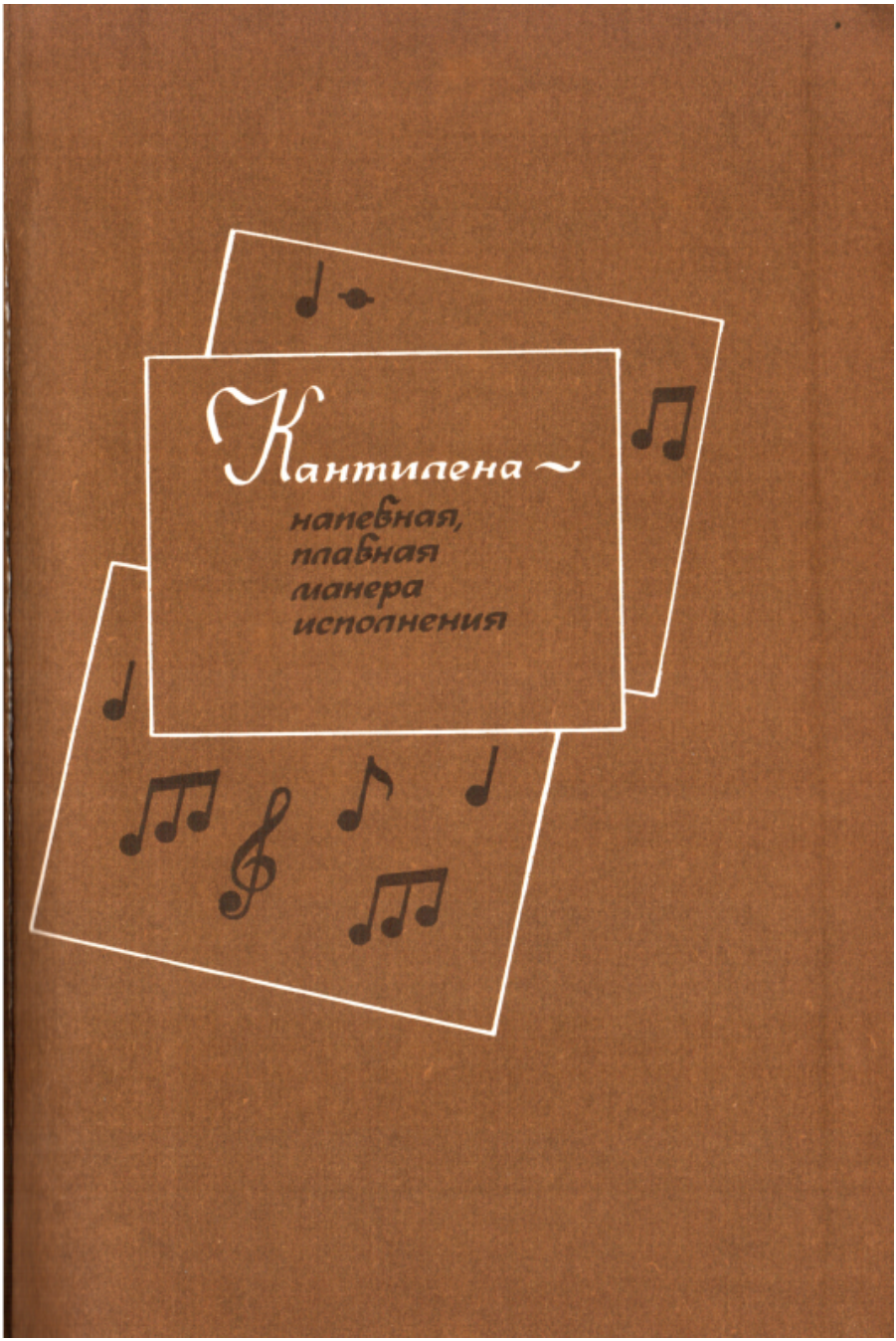
○ 85
○ 86
○ 87
○ 88
○ 89
○ 90
○ 91
○ 92
○ 93
○ 94
○ 95
○ 96
○ 97
○ 98
○ 99

Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия для студентов педагогических институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология»

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1983

Диссонанс –
созвучие, в которой звуки не сочетаются, вызывают ощущение несогласованности
А капелла –
многоголосное, преимущественно хоровое пение без инструмента

ББК 74.113
В39

Рецензенты:
кафедра педагогики и психологии дошкольного воспитания

ЛГПИ им. А. И. Герцена (зав. кафедрой кандидат пед. наук *Логинова В. И.),* кафедра частных методик дошкольного воспитания Шауляйского пединститута им. К. Прейкшаса (зав. кафедрой кандидат пед. наук Вайчене А. И.)

Ветлугина Н. А., Кенеман А. В.

В39 Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология».— М.: Просвещение, 1983.— 255 с.

Пособие содержит необходимый для студентов теоретический, музыковедческий и методический материал, раскрывающий своеобразие музыкально-эстетического воспитания в дошкольных учреждениях. В нем определено место теории и методики музыкального воспитания детей в системе педагогических наук, показано значение искусства как способа отражения действительности и его роль в формировании личности человека, а также влияние различных видов музыкальной деятельности на всестороннее развитие ребенка.

ББК 74.113 372

© Издательство «Просвещение», 1983

Коммунистическая партия и Советское правительство уделяют огромное внимание подготовке педагогических кадров. От уровня этой подготовки во многом зависит построение всей системы народного образования.

В любой области, в том числе и музыкальной педагогике, подготовка специалистов высшей квалификации обеспечивает решение жизненно важной задачи — воспитания подрастающего поколения строителей коммунизма.

Процесс образования и обучения основам музыкально-теоретических знаний пронизан стремлением развить не только музыкально-познавательные способности студентов, но и сформировать их мировоззрение, нравственно-эстетическое отношение к жизни. Студенты, став педагогами, будут управлять эмоциональным состоянием детей, складывающимся под влиянием музыки, а этот процесс намного сложнее, чем процесс прямого обучения.

Музыка (наряду с другими видами искусства) обладает неоспоримым достоинством как средство воспитания. XXVI съезд Коммунистической партии Советского Союза призвал деятелей искусства «жить интересами народа, делить с ним радость и горе, утверждать правду жизни, наши гуманистические идеалы, быть активным участником коммунистического строительства — это и есть подлинная народность, подлинная партийность искусства»[1].

В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» (1979) отмечается, что важно не только и не столько заботиться об информации, о выработке навыков, сколько о развитии познавательно-творческих способностей, о формировании способов самостоятельных действий и применении проблемных методов, стимулирующих студентов к активной деятельности.

Для совершенствования педагогического процесса большое значение имеет комплексный подход к методам обучения. Поэтому авторы учебного пособия, раскрывая содержание каждой главы, учитывали межпредметные связи не только с общей педагогикой, психологией, но и с отдельными музыкальными дисциплинами: музыкальной литературой, сольфеджио, хором, ритмикой, игрой на инструментах, теорией и методикой музыкального воспитания.

Учебное пособие состоит из трех основных разделов.

В первом — *«Теоретические основы курса»* (главы 1—3) — раскрываются общие основы теории музыкального воспитания, особенности ее методики, а также освещается исторический путь их становления и развития.

Во втором — *«Система музыкального воспитания детей дошкольного возраста»* (главы 4-11) —дается обзор всей системы музыкального воспитания, анализируется структура музыкальности детей в соответствии с их возрастными характеристиками, раскрыты виды и своеобразие построения музыкальных занятий. В этом разделе рассматривается также содержание воспитания в процессе различных форм организации детской деятельности на занятиях и вне их.

В третьем — *«Методическая работа в дошкольных учреждениях и в методических кабинетах»* (главы 12—14) — показаны особенности планирования и учета музыкального воспитания, раскрывается содержание и формы его руководства как в дошкольных учреждениях, так и в методических кабинетах.

В качестве приложения в конце пособия дан «Словарь музыкальных терминов», который составлен на основе различных справочных материалов.

Главы 1—6, 9, 12 написаны доктором педагогических наук, профессором *Н. А. Ветлугиной;* главы 7—8, 10, 11, 13, 14— кандидатом педагогических наук *А. В. Кенеман.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА
Глава 1. ОСНОВЫ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

§ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ КУРСА ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Теория музыкального воспитания ребенка рассматривается как система научных знаний и понятий о закономерностях управления музыкальным развитием ребенка, воспитания нравственно-эстетических чувств в процессе приобщения его к музыке.

Как система научных знаний теория музыкального воспитания входит в общую, более сложную систему педагогических наук и занимает в ней свое относительно самостоятельное место.

Содержание теории музыкального воспитания строится на основе *эстетики*, раскрывающей особенности художественно-образного освоения мира, реалистическую сущность музыкального искусства; *музыковедения* — науки о характерных признаках музыкального языка, музыкальной речи; *этики* — науки об основах коммунистической морали в целом и путях обогащения нравственных чувств в процессе освоения музыкального опыта.

Психологические основы позволяют определить возрастные особенности детей и соответственно их возможности приобщения к музыке, индивидуальное своеобразие их музыкальных переживаний и способностей. И наконец, без опоры на общепедагогические основы (теории дошкольного воспитания и дидактики) нельзя обосновать содержание теории музыкального воспитания.

Таким образом, взаимодействие различных областей наук дает возможность рассматривать интересующую нас область в ее целостном диалектическом единстве, что соответствует жизненной практике и помогает всестороннему обоснованию **теории музыкального воспитания.**

Теория музыкального воспитания непосредственно входит в дошкольную педагогику, так как она посвящена музыкальному воспитанию ребенка до 7 лет. Точнее, это область эстетического воспитания, закономерности которого распространяются на всю художественную деятельность ребенка, в том числе и музыкальную. Вместе с тем теория музыкального воспитания характеризуется, как мы уже говорили, относительной самостоятельностью, так как здесь дети приобщаются к специальному музыкальному опыту.

Рассмотрим более подробно те *научные основы*, которые

определяют содержание и направление теории музыкального воспитания.

Эстетика — методологическая основа теории эстетического (и, следовательно, музыкального) воспитания.

Научное и эстетическое познание мира, хотя и отличается по ряду признаков, в целом происходит по общим законам, по единому диалектическому пути.

Эстетический способ отражения мира всегда связан с познавательной и практической деятельностью человека. В процессе трудового освоения действительности развивается творчество человека, действующего по «законам красоты». В процессе труда зародилось и искусство.

Искусство — это способ отражения действительности. Через изображение типичных явлений, человеческих характеров, их столкновений, явлений природы и труда выявляется картина общества. Вот почему такое большое значение придается реализму искусства. Широко известно точное определение реализма, данное Ф. Энгельсом: «...реализм предполагает, помимо правдивости деталей, правдивое воспроизведение типичных характеров в типичных обстоятельствах»[2].

Обогащая и развивая положения К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленин создал теорию отражения. Он указывал, что формы познания многообразны. Эстетическая форма носит творческий, действенно преобразующий характер.

Искусство всегда оперирует художественными образами и доступно непосредственному восприятию, поскольку язык искусства — это слово, звуки, краски, формы. В своих сочетаниях наглядно и образно рисуют они мысли и чувства человека, его поведение и поступки. Произведения искусства не зеркальное отображение жизни. Художественные образы создаются всегда через призму мировоззрения их творца: художника, композитора, писателя. Вот почему произведения искусства благодаря единству своего содержания и формы так глубоко и сильно воздействуют и на сознание, и на эмоциональное восприятие человека.

Эстетика рассматривает не только сущность объективно существующего прекрасного в жизни, в искусстве. Она изучает особенности и способы субъективного отражения прекрасного в окружающей действительности. Особенности этого отражения носят конкретно-чувственный характер и составляют специфику эстетического сознания.

В эстетике отмечаются определенные виды эстетического сознания. Назовем наиболее значимые из них.

Эстетическое восприятие характеризуется целостностью.

Воспринимаются не только и не столько отдельные звуки, краски, сколько весь колорит, вся гармония звуков. В восприятии всегда сказываются интересы, отношения, весь предварительный художественный и жизненный опыт человека. Особую роль играют слух и зрение — способность вслушаться, всмотреться в окружающее.

Эстетическое чувство — более сложный вид осознания прекрасного в жизни. Оно характеризуется способностью и подготовленностью человека испытывать наслаждение от соприкосновения с прекрасным (или возмущение при встрече с безобразным).

Эстетическое суждение — оценка прекрасных (или безобразных) явлений и искусстве, природе, обществе. Отсюда особая близость нравственного и эстетического. Прекрасными не могут быть безнравственные поступки. Эстетическая оценка возникает при первой, непосредственной встрече с явлениями. По она приобретает большую обоснованность при последующем, повторном восприятии.

Эстетический вкус включает эмоциональное отношение и суждение. Вкус складывается исторически в общественной практике человека. Уже отмечалось, что явления прекрасного существуют объективно. Значит, чем ближе в своей оценке, в своем отношении человек подходит к верному отражению объективно существующего прекрасного, тем выше его эстетический вкус.

Особое место в теории эстетического воспитания занимает *музыкальная эстетика*, которая раскрывает специфические особенности музыкального искусства, отражающего жизненные явления в *музыкальных образах*.

Понятие «музыкальный образ» отличается от понятия образа и его психологическом значении (как представление предмета, явления, ранее воспринятых, а в данный момент воспроизведенных по памяти).

Музыкальный образ произведения — это комплекс выразительных средств, воздействующих на слушателя своим конкретным звучанием. Особо важную роль играет мелодия, она наиболее ярко передает основную мысль, чувства. Образ обогащается и другими элементами музыкальной речи — ладогармоническим складом произведения, его темповыми и динамическими нюансами, приемами изложения музыкальной мысли, структурой самого произведения.

Музыка сочетанием своих выразительных средств создает художественный образ, который вызывает ассоциации с

явлениями жизни, с переживаниями человека. Яркий пример — герой оперы А. П. Бородина князь Игорь, безмерно скорбящий о своей родине, стремящийся к свободе и борьбе. Какое волнующее чувство вызывает этот образ, созданный прекрасной музыкой! Или стремительная мелодия, почти зримо передающая полет шмеля (опера «Сказка о царе Салтане» Н. А. Римского-Корсакова). Разумеется, сочетание выразительных средств музыки с поэтическим словом (например, в песне, опере), с сюжетом (в программной пьесе), с действием (в спектаклях) делает музыкальный образ более конкретным, понятным. Но даже если инструментальная пьеса не имеет программного названия, не сопровождается литературным текстом, можно воспринять, почувствовать, представить содержание музыкального образа.

Многие музыковеды — Б. В. Асафьев, Ю. Н. Тюлин, Ю. А. Кремлев, В. В. Медушевский — говорят о сходстве словесной и музыкальной речи. Сходство это и в интонациях, и в движении, и в членении этого движения (паузы, фразы, предложения). Интонационная природа музыки, ее живой процесс — взволнованный или спокойный «рассказ», прерывистое или плавное «повествование», своеобразные «вопросы», «ответы», «возгласы» — все это роднит музыкальную и словесную речь. Непосредственно с музыкальным образом, выраженным комплексом музыкальных средств, связаны понятия выразительности и изобразительности в музыке.

«...Не может быть художественного образа без внешней конкретизации его содержания, выступающего в красках, формах, линиях, звуках»[3] — так пишет об искусстве музыковед Ю. А. Кремлев. Допустим, в музыкальном произведении выражается грусть или радость — они всегда внешне оформлены в интонации, ритме, гармонии, т. е. существует тесная связь выразительной и изобразительной функции искусства.

Выразительное содержание произведений должно быть «изображено» (по терминологии Ю. А. Кремлева), должно воплотиться в соответствующие конкретные интонационные обороты, мотивы с присущей им мелодической линией, ритмом, ладогармонической структурой. Изобразительно-выразительные средства музыкальной речи в ее развитии оформляют музыкальные образы. Освоение этой речи — путь приобщения к эмоционально-образному содержанию музыки.

Итак, ведущие положения эстетики — методологической основы теории эстетического (и в частности, музыкального) воспитания — позволяют выработать стройную классификацию музыкальных дисциплин, охватывающую все разделы теории музыкального воспитания.

Перейдем к непосредственной характеристике этих разделов и дисциплин.

Музыкознание — одна из основ теории музыкального воспитания, наука, раскрывающая закономерности и особенности музыки как особой формы художественного освоения мира в ее историческом становлении и развитии. Музыкознание имеет два основных направления: историческое (всеобщая история музыки, музыка различных стран и народов, музыкальная литература и т. д.) и теоретическое, которое распадается на ряд взаимосвязанных дисциплин: общая теория музыки, мелодика, ритмика, гармония, полифония, учение о музыкальных формах и т. д. К теоретическому музыкознанию относятся исполнительство (фортепианная педагогика, хороведение и т. д.) и сольфеджио.

Далее мы остановимся на тех дисциплинах исторического и теоретического направления музыкознания, которые включены в Программу[4] и обеспечивают профессиональную педагогическую подготовку будущего педагога, а именно на дисциплинах: музыкальная литература (построена по принципу историзма), сольфеджио, элементарная теория музыки, хороведение, ритмика (относящиеся к теоретическому направлению), обучение игре на фортепиано.

Музыкально-исторические знания освещают пути возникновения и становления музыкального искусства на различных этапах истории. Каждый общественный строй во многом определяет особенности развития музыкальной культуры. Новые поколения композиторов используют в своем творчестве сложившиеся традиции и вместе с тем проявляют новаторство, обеспечивая поступательное движение музыкального искусства. Вот почему так важно изучение творческого пути композитора, индивидуального своеобразия его произведений.

При изучении музыкальной литературы характеризуется не только творчество и произведения отдельных композиторов, но и музыкальная культура различных эпох, изучается народное творчество во всем великолепии его музыкального языка, решается проблемный подход к изучению различных стилей, видов и жанров музыкального искусства. Например, изучаются особенности камерной музыки (предназначенной для солистов и небольшого коллектива исполнителей), хорового искусства, симфонического жанра с его глубоким идейно-эмоциональным содержанием, балета как синтетического искусства, при котором музыка слита с движением, персональным сюжетным развитием, изобразительным искусством, оперы с разнообразием ее жанров и видов, с особенностями ее построения (увертюра, антракты, акты, арии, ансамбли, хор).

Можно отметить современную тенденцию при изучении музыкальных форм, предусматривающую не только все специфические особенности мелодической, ладогармонической и ритмической структуры произведения. Главное — подчеркиваются его эмоционально-образное содержание, особенности развития музыкальных образов, комплекс выразительных средств.

Крупнейший советский композитор Д. Б. Кабалевский, который посвятил многие годы своей жизни музыкальному просвещению школьников, говорит о большом значении целостной характеристики музыкальных произведений. Ведь важно не только разобрать (проанализировать) их структуру, форму, фактуру, но и показать, как общая их идея воплощается музыкальными средствами, в каких условиях создавалось произведение, т. е. приблизить его к реальной жизни.

Д. Б. Кабалевский подобный анализ называет «биографией художественного произведения». Он пишет: «Музыкальное произведение, как все рожденное и живущее, имеет своих «родителей». Родители эти — композитор и жизнь»[5]. Вот небольшая цитата из беседы, посвященной знакомству с «Лунной сонатой» Л. Бетховена: «Бетховен написал: «Посвящается графине Джульетте Гвиччарди»... Вслушайтесь... в эту музыку! Вслушайтесь в нее не только своим слухом, но и всем своим сердцем! И, может быть, ... вы услышите в первой части такую безмерную скорбь, какой никогда раньше не слышали; во второй части — такую светлую и в то же время такую печальную улыбку, какой раньше и не замечали; и, наконец, в финале — такое бурное кипение страстей, такое неимоверное стремление вырваться из оков печали и страданий, какое под силу только подлинному титану. Бетховен, пораженный несчастьем, но не согнувшийся под его тяжестью, и был таким титаном»[6].

Так мы видим, что в анализе, в рассказах о музыке должно быть единство «жизненного» и «художественного», единство содержания и формы.

До сих пор речь шла об изучении содержания и формы музыкальных произведений, зафиксированных в нотной записи, однако прозвучать они могут только в том случае, если будут исполнены. Но прежде чем перейти к характеристике музыкального исполнительства, остановимся на проблемах развития музыкального слуха.

Исполнение произведений требует от слушателя определенной слуховой культуры. Не каждый умеет слышать музыку, хотя каждый ее слушает. Особенно важно развитие слуха для профессионала-музыканта любой специальности. Музыковед

А. П. Агажанов отмечает: «Каждый музыкант должен понимать и слышать музыку. Если он играет или поет, не осознав законов метроритма, гармонии, формы и других элементов музыкального искусства, значит, он предоставляет все дело только слуху и интуиции. Конечно, отличный музыкальный слух и интуиция выручают способного ученика, но кто же не согласится с тем, что он еще скорее и лучше поймет музыку, если изучит ее закономерности? Поэтому учебная дисциплина, способствующая развитию музыкального слуха, должна быть признана равноправной, если не ведущей, в цикле специальных предметов» [7]. Такой учебной дисциплиной является **сольфеджио** [8].

Ранее сольфеджио рассматривали как предмет, направленный на обучение пению по нотам и попутное освоение элементарной теории. В современных условиях в музыкознании взгляды на его сущность и задачи меняются. Советские музыковеды-теоретики А. П. Агажанов, А. И. Островский, Д. А. Блюм, Т. Ф. Мюллер, Е. В. Давыдова, А. Н. Мясоедов и др. занимаются разработкой методических основ сольфеджио.

В целом существует тенденция рассматривать сольфеджио как систему развития музыкального слуха. При этом важно определить, на какой основе строится эта система. Такой основой является слуховой анализ особенностей музыкальной речи, но проходит он в различных формах. По мнению А. Н. Мясоедова, «современное сольфеджио предполагает четыре основные формы работы: собственно сольфеджирование, интонационные упражнения, слуховой анализ и диктант»[9]. Автор дает им краткую характеристику:

— сольфеджирование направлено на слуховое осознание видимого в нотной записи, т. е. пение по нотам;

— интонационные упражнения преследуют цель развития чистой интонации при сольфеджировании, при пении, а также интонировании аккордов, интервалов, что в свою очередь помогает усвоению теоретических знаний;

— слуховой анализ подразумевает развитие осознанного восприятия;

— диктант — форма развития координации всех слуховых навыков и теоретических знаний (запись по слуху исполняемой мелодии в нотных знаках).

В практике профессиональной подготовки музыкантов той или другой форме работы по сольфеджио придается неравномерное значение. Но принципиально важно применение всех разнообразных форм. Именно их комплекс обеспечивает разностороннее развитие музыкального слуха.

Итак, значение сольфеджио для построения теории

музыкального воспитания очевидно.

В теоретическом направлении музыкознания выделяется **музыкальное исполнительство,** посвященное разработке как общих проблем, так и частных, связанных с различными видами исполнительства: фортепианного, скрипичного, вокального, хорового. Каждый из этих видов имеет свои традиции, свои методы.

Для теории музыкального воспитания детей особое значение имеют основы хороведения, так как обучение пению занимает значительное место в их музыкальном воспитании.

Хороведение направлено на изучение особенностей хоровых произведений, а также на установление наиболее эффективных способов управления хором. Проблемы хороведения разрабатываются на основе обобщения векового опыта хорового пения. Известные дирижеры-хоровики Н. М. Данилин, П. Г. Чесноков, К. К. Пигров, Г. А. Дмитриевский, К. Б. Птица, В. Г. Соколов и др. создали теорию хороведения. Результаты их творческих поисков помогли построить науку, изучающую стили, жанры, виды хоровых произведений, закономерности их построения, а также основы хорового исполнительства, типы хоров и основы дирижирования ими.

В зависимости от состава исполнителей хоры делятся на однородные мужские, женские, детские и смешанные. Хоровое исполнительство требует от певцов овладения системой навыков — вокальных и хоровых.

Вокальные навыки обеспечиваются взаимодействием звукообразования, дыхания и дикции. Эти навыки названы вокальными, так как от особенностей голосового аппарата каждого исполнителя, от умения им пользоваться зависит индивидуальное качество пения.

При звукоизвлечении требуется умение пользоваться так называемым певческим дыханием (глубокий, бесшумный вдох, постепенный выдох и т. д.), дикцией (подвижность артикуляционного аппарата, различное произношение гласных и согласных, произношение текста при тихом и громком пении и т. д.). В результате правильной координации дикции, дыхания и звукообразования появляется естественное свободное звучание. Качество хорового пения зависит от владения различными приемами звуковедения (протяжное, отрывистое, подвижное и т. д.), основными тембрами хоровой звучности в зависимости от стиля и характера произведения.

Хоровые навыки — это коллективные способы действий, которые зависят от согласованности исполнения, слаженности и так называемого ансамбля и строя.

Ансамбль — это полная согласованность всех выразительных средств при исполнении хорового произведения. Он обеспечивается соблюдением единого характера звукообразования, точным выполнением ритмического рисунка, одновременным усилением, ослаблением силы звука, одновременным началом и заканчиванием пения и уравновешиванием звучания отдельных партий голосов (партий сопрано, альтов, теноров, баритонов и т. д.).

Строй — это навыки чистого интонирования (пения) в различных условиях: в одноголосном, многоголосном хоре с инструментальным сопровождением и без него («а капелла»).

Вся работа в хоре проходит под управлением дирижера.

Первый этап — подготовка к разучиванию хорового произведения. Вслед за тщательным выбором репертуара (соответствующего возможностям данного коллектива, задачам, стоящим перед ним) происходит исполнительский анализ произведения. Изучив все его особенности, дирижер продумывает собственную его интерпретацию. Главное на данном этапе — проникновение в художественно-образное содержание и нахождение средств его хорового воплощения.

Второй этап — длительный процесс разучивания произведения. От дирижера требуется тонкая сложная работа: он разучивает отдельные партии голосов, затем соединяет их в общем исполнении. Вслед за общим усвоением произведения идет тщательная отделка всех деталей исполнения.

Вся эта работа требует от дирижера прекрасно развитого музыкального слуха, способности схватывать все достоинства и недостатки хорового исполнения. Он должен владеть главным орудием управления хором — дирижерским жестом, от точности, своевременности, выразительности которого зависит во многом качество звучания хора. Немаловажную роль играют волевые качества дирижера, способность воздействовать на певцов, вызвать у них стремление к наиболее яркому выразительному исполнению произведения.

Уже отмечалось, что хороведение как наука о хоровом исполнительстве и управлении хором является основой обучения пению.

Ритмика как один из учебных предметов музыкально-теоретических дисциплин занимает несколько особое место. Ритмика в обучении носит прикладной, опосредованный характер. Освоение музыкально-теоретических знаний происходит здесь в процессе восприятия произведения, а его

эмоционально-образное содержание непосредственно отражается в движении детей.

Ритмика как учебная дисциплина получила широкое распространение на пороге нашего столетия. Вклад в теорию и методику музыкального воспитания внес швейцарский музыковед и композитор Э. Ж. Далькроз, выдвинув идею применения движения как средства формирования музыкальности и приобщения учеников к теории музыки.

Заслуга разработки основ ритмики в советской педагогике принадлежит Н. Г. Александровой, работали в этой области также М. А. Румер, Е. В. Конорова, В. А. Гринер и многие другие специалисты. Основная задача предмета — сформировать восприятие музыкальных образов и способность выражать их в движении.

Музыкальные образы, как уже отмечалось, воплощаются комплексом средств, среди которых для выражения эмоционального содержания музыки имеют значение структурное построение произведения, темповые, динамические, регистровые, метроритмические особенности. Иными словами, движение используется как способ активизации музыкального восприятия, развития эмоциональной отзывчивости на музыку.

Другой, не менее важной составляющей музыкальной дисциплины «Ритмика» являются движения, отображающие характер музыки. Движения — это область физических упражнений, хореографии, драматизации, но общим для всех движений должна быть эмоциональная выразительность и ритмичность. В движениях отражаются характер и настроение каждого произведения, и, чем слитнее, синхроннее музыка и движение, тем выше качество ритмических движений.

Движение, подобно музыке, располагается во времени. В соответствии с музыкальным ритмом меняется характер движений, их направление и форма, развертывается тот или иной рисунок танца, упражнения. Контрастность и повторность построений музыкальных произведений вызывают по аналогии контрастный характер движений, или их повторность. Ритмические рисунки, акценты легко воспроизводятся движениями рук, ног. Динамические и темповые изменения влекут за собой разную степень напряженности и скорости движений, изменение их амплитуды и направления.

Подводя итог, отметим особую важность ритмики для теории музыкального воспитания детей, поскольку она не только удовлетворяет потребность детей в движении, в увлекательных игровых действиях, но и развивает эмоциональное восприятие музыки.

Итак, раскрытые выше основы теории музыкального воспитания выступают в своих различных аспектах (дисциплинах) и непосредственно смыкаются с музыкальной эстетикой.

Психофизиология — наука, которая лежит в основе всех отраслей педагогики, в том числе и теории музыкального воспитания. Еще К. Д. Ушинский высказал важную мысль: *«Если педагогика хочет* воспитать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях»[10]. Постоянное наблюдение и руководство развитием ребенка — важнейшая задача педагогики, выполнить которую помогают данные, полученные в психологических исследованиях.

Психофизиологические основы теории музыкального воспитания могут быть рассмотрены с разных позиций. В данном случае важно охарактеризовать наиболее общие закономерности психического развития ребенка в применении к воспитанию и обучению его музыкальной деятельности.

Достижения советских психологов признаны и используются учеными всего мира. Широко известны результаты специального исследования Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей» (М., 1947). Изучению проблем психического развития ребенка посвящены многочисленные исследования видных ученых Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева и многих других.

Что же определяет психическое развитие ребенка? Советская психология исходит из положений классиков марксизма-ленинизма о том, что каждый индивид «присваивает» опыт материальной и духовной культуры. В процессе этого усвоения происходит не простое накопление опыта, а развитие разнообразных качеств и способностей личности. Освоение опыта происходит в условиях активной деятельности — это обстоятельство и обеспечивает разностороннее развитие ребенка.

Означает ли это, что в советской психологии недооценивается значение природных задатков? Нет. Речь идет о том, что является движущей силой развития. Об этом и пишет А. В. Запорожец: «...изучение роли врожденных свойств организма и его созревание является необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры» [11].

Общественная среда — источник психического развития ребенка. Осваивая опыт, он переходит от одной ступени познания к другой. Процесс развития не проходит гладко, перед ребенком

возникают новые задачи, противоречия, которые он должен преодолеть. Эти противоречия и являются движущей силой психического развития.

В руководстве развитием детей особую роль играют взрослые. Они отбирают определенный объем знаний, навыков, устанавливают способы действий, которые должны усвоить дети. На разных этапах психического развития ребенка между ним и его сверстниками, между ним и взрослыми меняются характер отношений и виды деятельности. Таким образом, социальная среда — общение со взрослыми, активная деятельность самого ребенка способствуют успешному его развитию.

Все эти проблемы имеют непосредственное отношение к теории музыкального воспитания и развития ребенка.

Вопрос о материальных предпосылках формирования способностей, в том числе и музыкальных, не может быть обойденным.

Внешние воздействия, связанные с музыкой, вызывают реакцию не только слухового рецептора, но и всего организма в целом. И. П. Павлов, В. М. Бехтерев отмечали, что это происходит в силу влияния музыки на центральную нервную систему. В. М. Бехтерев подчеркивал, что установление причин и механизмов влияния музыки на организм дает знание того, как вызвать или ослабить возбужденное состояние.

Для успешного овладения музыкальной деятельностью имеют значение природные задатки, которые, однако, превращаются в способности только в условиях активного приобщения к музыкальному опыту.

Прежде всего это строение слухового анализатора и его функциональные проявления. Острота слуха и тонкость различения являются основой для восприятия, запоминания и воспроизведения звуков различной высоты, различной тембровой окраски, особым образом организованных во временном и ладовом отношении. Если строение слухового анализатора является природным задатком, то уже все последующие качества формируются в деятельности, организуемой взрослым, и даже такие, как названные выше: «острота», «тонкость», характеризуют *приобретенные* свойства слуха. Так, на основе природных данных слухового анализатора формируются способности.

В психологии высказывается мнение о том, что у людей, одаренных в музыкальном отношении, существуют специфические особенности в строении слухового анализатора и в его функционировании. Если резонирующий аппарат внутреннего уха от природы устроен хорошо, то у человека возникает возможность более точной дифференциации и

воспроизведения музыкальных звуков. Последнее зависит от состояния корковых отделов слухового анализатора. Установлено, что отдельные дефекты этого анализатора вызывают определенные нарушения слуховых ощущений.

Состояние органов слуха, голосового и моторного аппарата находится в определенной зависимости от их функционирования. В этом смысле надо отметить лишь относительную стабильность музыкальных задатков. Конечно, и слуховой анализатор, как ведущий в музыкальной деятельности, и рука, столь важная для профессии пианиста, скрипача, морфологически не изменяются. Но путем упражнений рука пианиста «растягивается», делается более пригодной для исполнения трудных пассажей, а слуховой аппарат совершенствуется функционально. Таким образом, природные задатки развиваются в процессе определенной деятельности. В дошкольном возрасте они находятся еще в стадии становления, и полноценность их созревания также зависит от окружающих жизненных условий.

В любой исполнительской деятельности формируются специальные способности, в основе которых лежат особые анатомо-физиологические задатки. Так, для пения важно качество строения голосового аппарата, подвижность нёба, длина и толщина голосовых связок и т. д. При нормальном строении голосового аппарата, благодаря его своеобразию одни безголосы, другие — прекрасные певцы. Но даже при наличии отличных природных данных нужен немалый труд, чтобы сформировать певческий голос.

Функционирование моторно-двигательного аппарата оказывает положительное влияние на осанку ребенка, на координацию его движений. Известны положительные результаты, достигаемые путем упражнений в танце, в игре на инструментах, особенно в тот период, когда организм ребенка наиболее пластичен.

У каждого человека сочетания природных задатков разнообразны. Но, очевидно, превращение их в способности происходит лишь в результате внешних педагогических воздействий. Формирование способностей ребенка проходит под непосредственным руководством взрослого, который приобщает его к разным видам деятельности. Усвоение необходимого опыта происходит путем активных действий детей. Лишь в этом случае развитие способностей идет успешно.

Приобщение ребенка к музыке начинается уже с первых месяцев его жизни. Период дошкольного детства — пора развития личности ребенка, именно в этот период наиболее целесообразно осуществлять музыкальное воспитание.

Данные психофизиологии являются основой для решения важнейших проблем, связанных с теорией музыкального воспитания. Они позволяют определить движущие силы музыкального развития ребенка, оценить роль его природных задатков, на основе которых проходит развитие музыкальных способностей. Психология помогает осознать индивидуальные и возрастные особенности музыкальных переживаний и проявлений детей, обосновывает ведущую роль обучения в развитии различных музыкальных способностей.

Итак, дана краткая характеристика основ наук (музыкознание со всеми его учебными дисциплинами, психофизиология), которые, находясь в тесной взаимосвязи, составляют теорию музыкального воспитания.

§ 2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методика музыкального воспитания и обучения детей в детском саду имеет не только свой предмет, свое содержание, но и свои специфические методы исследования.

В современных условиях проводится теоретическое обоснование и экспериментальная проверка содержания музыкального воспитания и развития ребенка в процессе освоения им различных видов музыкальной деятельности. Изучается возможность комплексного подхода к музыкальному воспитанию дошкольников в детском саду и семье, процесс формирования их музыкальных способностей (мелодического слуха, чувства ритма, а также развития певческого голоса, выразительности и ритмичности движений).

Методологической основой, с позиции которой можно оценить качество методики исследования, является диалектический и исторический материализм, нацеленный на изучение всесторонних связей между явлениями, на выявление наиболее существенных закономерностей, рассмотрение данного вопроса в его развитии, а также осуществление исторического подхода к изучаемым явлениям.

В основе лежит объективный принцип исследования. Чем доказательнее факты, полученные во время исследования, тем достовернее его результаты. Изучение внутренних процессов музыкального восприятия, памяти, слуха всегда происходит и определенной деятельности. Предположим, исследуются особенности музыкального слуха ребенка. Судить о его качестве возможно лишь по степени различения ребенком каких-либо музыкальных явлений (выше, ниже тот или иной звук, закончена или не закончена мелодия) или по качеству воспроизведения (чисто или неточно спета мелодия, умение исправить ошибку). Таким образом, слух проверяется опосредованно, через объективные проявления ребенка в практической деятельности.

Объективность исследования проявляется и в том, что изучаемое явление рассматривается в развитии, которое осуществляется при непосредственном руководстве педагога. Нельзя судить о музыкальных данных детей на основании одного опроса. В процессе обучения и развития используются разнообразные методические приемы, которые позволяют оценить уровень музыкальности детей, определить эффективность разработанной методики.

Каковы же методы исследования проблем музыкального воспитания?

Метод социально-педагогического обследования опирается на изучение методических документов, свидетельствующих о качестве планирования и учета музыкального воспитания (анкетирование, интервьюирование, которые подлежат статистической обработке и комментированию).

Метод наблюдения всегда требует наличия точного плана (что наблюдается, как и кем наблюдение проводится). Полученные данные обязательно подлежат дальнейшему анализу, а затем обобщению.

Метод констатации, выявления уровня музыкально-эстетического развития (или же различных его показателей) обычно проводится как в более искусственных условиях (индивидуальный опрос в специальных ситуациях), так и в обычных — чаще всего в условиях учебной или игровой деятельности.

Метод формирующих опытов проходит в обычных, естественных условиях. Исследователь заранее разрабатывает систему занятий, специально отбирает музыкальный репертуар, ведет поиски новых приемов обучения и музыкального развития детей. Для доказательства эффективности этих приемов детей распределяют в две подгруппы: экспериментальную (в которой проверяется новый материал) и контрольную (работающую по уже известной методике или по какому-либо другому варианту). Результаты работы в двух группах сопоставляются и делается вывод об эффективности предлагаемой системы занятий, навыков, способов действий или методических приемов.

На каждом этапе исследования той или иной проблемы выдвигаются свои задачи и применяются различные методы.

Анализируя современные педагогические исследования (в том числе и в области теории музыкально-эстетического воспитания), можно выделить следующие этапы.

На *первом этапе* устанавливается цель исследования, основные его проблемы и выдвигается рабочая гипотеза. На основе изучения истории, теории и практики доказывается актуальность изучения данной проблемы и определяются исходные теоретические позиции в ее решении.

Важно четко определить предмет исследования и те теоретические положения, на которые можно опереться. При использовании данных различных наук следует устанавливать их тесные связи и зависимости с изучаемыми проблемами. Однако механический перенос данных других наук может выглядеть инородным телом в исследовании и подорвать авторскую концепцию.

Выдвижение рабочей гипотезы — необходимое звено в исследовании. Гипотеза — это научное предположение, которое выдвигается автором для объяснения какого-либо явления, которое, однако, требует дальнейшей проверки. В гипотезе содержится и своеобразный проект последующего решения намеченной проблемы. Гипотеза как бы предвосхищает, планирует (предположительно) желаемый результат, основываясь на данных теории и обобщения практического опыта.

Устанавливая исходные теоретические позиции, важно, чтобы автор преодолевал в себе субъективизм и стремился учитывать не только те факты, которые его устраивают, но и которые реально существуют.

Второй этап носит поисковый характер. Основная его задача — сбор и обработка фактических данных, на основе которых можно проверить новую систему приемов обучения определенному виду музыкальной деятельности. Этап строится на поисковом эксперименте, в ходе которого:

1) выясняются особенности знаний, умений, музыкальных способностей, нравственных качеств детей. Для этой цели проводятся краткие единовременные, «срезовые» опыты. Данные «срезов» обобщаются, подвергаются качественному и количественному анализу и статистической обработке. Сюда относятся констатирующие опыты, составление диагностирующих характеристик, проверка уровня развития. Они могут охватывать как отдельных детей, так и их группы;

2) намечается план обучения с помощью следующих методов:

— искусствоведческого анализа музыкальных произведений, оказывающих непосредственное воздействие на формируемые качества и свойства личности ребенка;

— разработки новых методических систем, отбора и создания художественного материала (совместная работа с композиторами, поэтами);

— планирования предстоящего формирующего эксперимента на основе анализа изучаемого явления, обобщения форм, в которых проходили опыты поискового периода. Приобретает значение разработка показателей, которые становятся своеобразным эталоном формируемых качеств, свойств, знаний, умений, а также и шкала их оценки.

Третий этап формирующий. Его основная задача — установление тех наиболее эффективных приемов формирования умений и навыков у детей, которые приведут их к поставленной цели исследования. Это может быть обучение видам музыкальной деятельности, развитие музыкальных способностей и творчества, формирование нравственных качеств.

Характерные признаки объективности педагогического эксперимента выражаются в ряде моментов. К ним относятся:

1) учет всех педагогических воздействий и добросовестный, беспристрастный их анализ;

2) учет всех реакций ребенка (особое внимание уделяется тем из них, которые не подтверждают гипотезу экспериментатора);

3) техника проведения эксперимента: тщательная разработка его хода, обеспечение достоверности показателей, применение новейшей аппаратуры, разработка опытных образцов оборудования, применение статистической обработки материалов;

4) объективная интерпретация всех полученных материалов.

Четвертый этап — проверка рекомендаций, вытекающих из проведенного исследования. Обобщая полученные на основе эксперимента результаты, надо ясно показать то новое в теории, чего ранее не было или было неизвестно и не давало практического эффекта. При этом надо найти место новому, соотнеся его с уже имеющимся в теории, дополняя и развивая исследуемый аспект.

Внедрение нового в практику, как правило, требует еще дополнительной разработки в виде методических указаний, практических рекомендаций. Наступает новый этап в применении полученных результатов — этап внедрения их в практику.

Применение названных нами методов исследования в своей совокупности позволит получить объективные, надежные в научном отношении и практически важные выводы.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте основы теории музыкального воспитания в детском саду.

2. Какую роль играют смежные области наук в построении теории музыкального воспитания?

3. В чем сущность искусства как способа художественного отражения и познания действительности?

4. Охарактеризуйте наиболее типичные особенности музыкального образа произведений.

5. Какие методы исследования применяются при изучении проблем музыкального воспитания и развития ребенка?

6. Чем характеризуются различные этапы исследования вопросов музыкальной педагогики?

7. Прослушайте в грамзаписи незнакомую фортепианную

пьесу, определите ее основной музыкальный образ, его эмоциональное содержание.

8. Составьте план наблюдения за каким-либо музыкальным проявлением (интересы, творческие действия, качество пения, движения и т. д.). Укажите, что надо наблюдать, в каких условиях проводить наблюдение, как фиксировать материал, какие результаты можно получить.

Тема для рефератов

Характеристика основ теории музыкального воспитания в детском саду.

Глава 2. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
§ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

Педагогика — наука об общих закономерностях воспитательно-образовательного процесса. Существуют различные ее области: общая педагогика, возрастная, специальная (дефектология), методика обучения разным учебным предметам и история педагогики. Все эти области самостоятельны, так как они имеют свой предмет изучения. Но, разумеется, самостоятельность эта относительна, между ними существуют взаимосвязи.

В предыдущей главе были рассмотрены основы теории музыкального воспитания дошкольника. Теперь необходимо уяснить место методики музыкального воспитания в системе других областей педагогики.

Методика как научная дисциплина изучает общие закономерности педагогического процесса на материале одного какого-либо предмета (русского языка, арифметики, рисования и т. д.).

Методика музыкального воспитания принадлежит к частным методикам, так как в ней воспитательно-образовательный процесс в основном реализуется средствами одного вида искусства — средствами музыки. В основе методики — теория эстетического воспитания, изучающая процесс формирования эстетического отношения к окружающему миру, специфику отражения и познания его средствами музыки, своеобразие эстетического переживания детей. Методика музыкального воспитания непосредственно связана с областью возрастной педагогики, так как посвящена музыкальной деятельности детей дошкольного возраста.

Ведутся исследования исторических путей развития методики музыкального воспитания, которые позволяют оценить традиции, преодолеть недостатки и наметить дальнейшую перспективу развития теории и практики музыкального воспитания детей.

Все эти связи между данным учебным предметом и другими областями педагогики весьма существенны.

При характеристике методики музыкального воспитания как учебного предмета важно уточнить основные его понятия:

воспитание обучение развитие — в их взаимосвязи.

В общей педагогике воспитание рассматривается как специально организованный педагогический процесс, направленный на развитие личности воспитанника. В ней изучаются цели, содержание, средства и методы воспитания.

В советской системе воспитания на каждом возрастном этапе проектируется цель всестороннего и гармоничного развития будущего члена коммунистического общества. При этом необходимо найти способы и средства педагогического воздействия, наиболее соответствующие данному возрасту детей. Для всестороннего развития особо важно формирование личности в идейно-нравственном направлении, а также в активизации умственной деятельности, эстетической отзывчивости, физического совершенствования.

Музыкальное искусство — яркое и незаменимое средство формирования целостной личности ребенка. Путь воздействия музыки своеобразен. Музыка обладает своим «языком», своей «речью». Важно не просто научить ребенка выразительно, чисто петь, двигаться под музыку. Музыка и связанная с нею деятельность могут вызвать в ребенке особую потребность, желание общаться с нею, а по мере возможности и «рассуждать» в ней (термин Д. Б. Кабалевского). В этом эстетический аспект музыкального воспитания и лишь в условиях создания эстетической атмосферы успешно осуществляется всестороннее развитие личности ребенка. Таким образом, музыкально-эстетическое воспитание есть не самоцель, а средство всестороннего, гармонического развития личности.

В процессе музыкального воспитания особенно успешно формируется *нравственный облик* ребенка. Музыкальные произведения разнообразны по своему социально-образному содержанию. Трудно передать словами всю гамму переживаний человека, выраженных в различных музыкальных произведениях. Уже в дошкольном возрасте дети чувствуют выразительность мелодических интонаций, насыщенность музыкальной фактуры в произведениях героического склада, передающих чувство любви к Родине, В. И. Ленину, нашей славной армии, прекрасной столице — Москве. Дети отзываются и на лирический характер музыки, проникаясь им, они сопереживают тем событиям, чувствам, которые переданы в музыке. В старшем возрасте они способны различить оттенки лирической музыки, отчетливо воспринимают разнообразие танцевального жанра, чувствуют и узнают плавный характер вальса и оживленный — польки.

В репертуаре детского сада есть народная, классическая и современная музыка, различная по своему стилю и

эмоциональному содержанию.

Музыкальное искусство — впечатляющее средство *воспитания интернациональных чувств* ребенка. Намечается своеобразный путь в воспитании средствами музыкальной культуры — от национальной к интернациональной.

Подлинное искусство всегда отличается национальным своеобразием, что сказывается не только в характере музыкальной речи, ее интонационного строя, ладовой окрашенности, метроритма. Национальное своеобразие отражает социально-исторические условия народа, характер его общества, его быта и традиций. Только та музыкальная культура может внести вклад в общечеловеческую, которая носит национальный характер. Н. А. Римский-Корсаков писал: «Музыки вне национальности не существует, и в сущности всякая музыка, которую принято считать за общечеловеческую, все-таки национальна»[12].

Воспитание детей средствами музыки, созданной на народной основе, развивает в них интересы к песням, играм, хороводам других народов. Достаточно вспомнить, как дети с удовольствием водят русские хороводы вокруг березки, пляшут задорный украинский гопак, поют белорусские или литовские песни. Хороводы, игры, песни, пляски, а также яркие национальные костюмы вызывают интерес к творчеству своего народа и других народов.

Особенность детской исполнительской деятельности заключается в том, что занятия музыкой проходят в коллективе детей. К. Д. Ушинский отмечал, что хоровое пение особо сближает всех поющих и объединяет их общим переживанием в «одно сильно чувствующее сердце». В условиях совместного пения, движения под музыку хорошо чувствуют себя и неуверенные дети. Они воодушевлены общим примером. В условиях коллективного исполнения всегда можно предложить детям задания, разные по степени сложности. Этим создаются оптимальные условия для развития каждого.

Музыкальные занятия хорошо влияют на *общую культуру поведения* ребенка. Исполняются произведения различного настроения, меняются виды деятельности, чередуются учебные задания. При движении детского коллектива во время игры или других занятий каждый ребенок должен соблюдать определенный порядок, организованность, быстроту реакции, кому-то уступить, кому-то помочь. Все это воспитывает культуру общения, поведения, коллективизм, т. е. создает условия для формирования нравственных качеств личности ребенка.

Деятельность детей, связанная с музыкой, всегда

эмоциональна. Вместе с тем она активизирует *умственное развитие* ребенка. В музыковедческой литературе можно встретить термин «музыкальное мышление». Этот термин подчеркивает осознанный характер музыкального переживания и специфику умственных процессов.

В современной психологии дошкольника отмечены три формы мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и понятийная. Эти формы мышления проявляются в любой практической деятельности ребенка, в том числе и музыкальной.

Характерная черта наглядно-действенного мышления состоит в том, что оно непосредственно связано с практическими действиями детей. Ребенок, выполняя свое первое действие, думает о дальнейшем: а что последует за этим? Например, ребенка знакомят с расположением музыкальных звуков на ступеньках «музыкальной лесенки». Самая высокая или низкая ступенька звучит соответственно высоко или низко. Ребенок это осознает, а повторные практические действия укрепляют его в этой мысли. Но эти действия вызвали новый вопрос: а как звучат другие ступеньки? И дальнейшие упражнения помогают приобрести новые сведения.

Наглядно-образная форма мышления более сложная и складывается на основе наглядно-действенной формы. Ребенок уже приобретает способность обобщать, у него постепенно формируются первые образы, закрепляющиеся в слове. Так, после прослушивания нового произведения он не только определяет характер пьесы, но и вспоминает другие знакомые пьесы, находит в них сходство или различие.

По мере развития первых двух форм мышления формируется речь ребенка, а с нею и элементы логического мышления. Ребенок осознает некоторые понятия, связанные с музыкой и музыкальной деятельностью, уже в более обобщенной форме. Например, детям предлагают перечислить признаки, характеризующие произведения маршевого или колыбельного характера. Они не только перечисляют эти признаки, но и объясняют, почему данное произведение можно назвать маршем или колыбельной, или «рассуждают» о музыке, у них складываются определенные понятия.

Все три формы мышления тесно взаимосвязаны. «Различные формы мышления никогда не функционируют изолированно друг от друга. Так, в понятийном мышлении всегда есть образные компоненты, в процессе образного мышления существенную роль играют понятия или родственные им образования»,— пишет психолог Н. Н. Поддьяков[13].

Музыка имеет *познавательное* значение. Она отражает

многие жизненные явления, которые обогащают детей представлениями об обществе, о природе, быте и традициях. Воспитатель поддерживает, формирует даже незначительные еще творческие проявления, которые активизируют восприятие и представление, будят фантазию и воображение. Педагог придает деятельности ребенка поисковый характер, а поиск всегда требует умственной активности. Например, взрослый ставит перед ребенком творческую задачу: в пении импровизировать на заданный литературный текст. Ребенок ищет певческие интонации, соответствующие этому тексту. В движении он придумывает, комбинирует знакомые элементы с новыми. В музыкально-игровой драматизации дети изображают картинку из жизни, передают выразительные, характерные движения, мимику и повадки какого-либо персонажа. Причем в действиях детей намечается определенная последовательность. Они договариваются между собой, распределяют роли. У них возникают новые задачи. Ребенок мыслит, фантазирует, «планирует».

Итак, музыкальное воспитание выполняет многие задачи умственного развития детей. Они решаются в очень своеобразной форме и создают особые ситуации для активизации умственной деятельности.

Устанавливаются также взаимосвязи между музыкально-эстетическим и физическим воспитанием. Музыка оказывает влияние на процесс *физического совершенствования* ребенка. Известно, что она влияет на жизненный тонус человека, вызывает изменения в кровообращении, в дыхании. Физиолог В. М. Бехтерев неоднократно подчеркивал эту особенность влияния музыки. Таким образом, выбирая музыку определенного лада, гармонических сочетаний, метроритма, можно вызывать физические реакции, активизировать ту или иную деятельность. Полученные физиологические данные помогают материалистически обосновать роль музыки в воспитании ребенка.

Как мы уже говорили, ритмика как средство музыкального воспитания способствует развитию музыкальной восприимчивости и физического развития (движения под музыку). Движения в ритмике разнообразны: ходьба, бег, поскоки, гимнастические упражнения на развитие плечевого пояса, ног, корпуса и, наконец, различные перестроения. Все эти движения благодаря сопровождению музыки приобретают особую четкость, пластичность, ритмичность, кроме того, улучшается осанка, координация рук и ног, вырабатывается полетность бега. Динамика, темп музыкального произведения побуждают детей к

изменению скорости движения, его амплитуды. Смена музыкальных частей, фраз организует смену направления, перестроения движений.

Пение также связано с физическим развитием ребенка. Оказывая влияние на формирование певческого голоса, пение в свою очередь активизирует функции голосового и дыхательного аппарата. Существует так называемая певческая установка (поза ребенка во время пения). Ребенку постоянно напоминают, что для пения надо сидеть прямо, не горбясь. Это очень существенно для выработки правильной осанки.

Итак, музыкальное воспитание — один из путей нравственно-эстетического, умственного и физического совершенствования.

В современной педагогике придается особое значение оптимизации учебно-воспитательного процесса. Академик Ю. К. Бабанский разработал проблему оптимизации и выдвинул как качественно новый дидактический принцип — принцип оптимизации обучения. В соответствии с этим принципом в детском саду продумывается наилучшая организация для каждого конкретного занятия. Прежде всего занятие, как и урок в школе, должно отвечать, задачам всестороннего развития, требованиям эффективности, четкой направленности к личности ребенка с учетом особенностей данного детского коллектива.

В основе занятий как формы организации процесса воспитывающего и развивающего обучения лежит системный подход, который предполагает совершенствование всех компонентов. Занятия должны быть экономными по времени, четкими по постановке учебных задач, отвечать эстетическим требованиям и, что особенно важно, индивидуально-дифференцированными. В ходе занятий должны соблюдаться гигиенические и психологические условия. Все сказанное объединяется в емкое слово — оптимизация обучения.

Для реализации всех требований оптимизации важно разработать определенную педагогическую тактику и к музыкальному обучению дошкольника. Эта тактика заключается в том, что сложный музыкально-эстетический педагогический процесс анализируется с точки зрения оптимизации, в нем выделяется основное, что определяет построение обучения. Путь идет от постановки основных задач музыкально-эстетического воспитания к реализации музыкального развития детей в наиболее оптимальных условиях обучения.

Методика музыкального воспитания, как уже отмечалось, изучает вопросы не только дошкольного воспитания, но и образования, обучения и развития. Все эти основные понятия предмета взаимосвязаны. Вместе с тем они имеют свою

особенность.

Воспитание, как мы подробно изложили,— один из факторов всестороннего формирования личности.

Образование направленно на овладение системой знаний, присвоение накопленного человечеством опыта, в том числе и музыкального. Педагог передает этот опыт, ребенок его усваивает в меру своих возрастных возможностей.

Обучение — педагогический процесс передачи музыкального опыта, присвоение ребенком не только знаний (в области музыкального воспитания они очень скромны и ограничены по объему), но и практических умений и способов действий.

Развитие — движение от низших простейших музыкальных проявлений к более высшим, совершенным. В развитии происходит становление и формирование музыкальных способностей.

В советской психологии отмечается, что процесс психического развития происходит в условиях целенаправленного воспитания и обучения, в условиях приобщения к музыкальной деятельности. Особо подчеркивается воспитывающий и развивающий характер обучения.

§ 2. ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ

Эстетическое отношение к музыке — это отражение ее в сознании ребенка, установление взаимодействий между ними, это комплекс индивидуальных, избирательных связей личности ребенка с произведениями музыкального искусства и с различными видами музыкальной деятельности. Эстетическое отношение выражает личный опыт ребенка и определяет его действия и переживания, связанные с музыкой.

Значение эстетического отношения к музыке в развитии личности велико. Если у ребенка развито заинтересованное и увлеченное отношение, если он восхищается прекрасным, добрым, выраженным в музыке, то этим решается основная задача нравственно-эстетического воспитания и успешно формируются разнообразные музыкальные навыки.

Но, переходя к практическому осуществлению воспитания эстетического отношения к музыке у детей дошкольного возраста, мы встречаемся с определенными трудностями. Задача воспитания эстетического отношения носит слишком общий характер и нуждается в конкретизации. Поэтому важно определить этапы развития эстетического отношения к музыке, особенности педагогического руководства этим процессом.

В целом можно выделить три компонента.

Первый компонент — способность эмоционального сопереживания в процессе восприятия и исполнения музыки.

Ребенок чувствует и действует в воображаемых обстоятельствах, он входит в художественный образ произведений. Встречаясь с музыкой в различных жизненных ситуациях, он эмоционально откликается на нее, и на фоне этих переживаний у него зарождается любовь к музыке, интерес, потребность в ней.

Педагогическое руководство при этом носит своеобразный характер. Великий русский писатель Л. Н. Толстой говорил, что науки доказывают истину, искусство заражает ею. Педагог должен не только знать правила, методы руководства, он должен владеть педагогикой как искусством, быть артистом, «заражающим» детей, наполняющим их эстетической радостью, и прежде всего воздействовать выразительным исполнением музыки. Сила образного слова, сопровождающего исполнение музыки, превосходит порой правильные и обоснованные рекомендации.

Второй компонент — способность активно осваивать опыт музыкальной деятельности, самостоятельно действовать в поисковых ситуациях, стремиться к слуховому самоконтролю.

Особое внимание следует обратить на установление воспитывающего и развивающего характера обучения.

Применительно к музыкальному обучению это выражается в следующих действиях педагога, который должен обеспечивать:

— эмоциональную настроенность атмосферы обучения (музыка всегда должна волновать, радовать, вызывать интерес);

— установку на сознательно-ориентировочные действия детей («вслушайся», «вдумайся», «сравни», «оцени»);

— слуховой самоконтроль в практических действиях («правильно ли ты спел», «поправь ошибку», «передал ли характер музыки в танце, в театрализованном движении»);

— ориентировку в самостоятельных действиях («спой без сопровождения», «назови, какие произведения знаешь», «исполни знакомый танец»);

— творческие, поисковые, действия детей («спой музыкальный ответ на музыкальный вопрос», «передай в мелодии радость, удивление, огорчение, ласку», «придумай свою пляску», «инсценируй песню»).

В целом при воспитании эстетического отношения детей к музыке применяется комплекс методов, которые усложняются в зависимости от поставленных задач и возрастных возможностей детей. Если вначале чаще применяются приемы, предусматривающие действия по показу, по прямой инструкции, то постепенно от детей требуются самостоятельные и творческие действия. Впрочем, усложнение методов относительно. Порой и на ранних этапах усвоения музыкального материала целесообразно применять прием следования определенному эталону и прием самостоятельного поиска нужного способа решения, предложенного педагогом задания.

Процесс обучения активизируется также разнообразием в построении занятий.

Существует уже хорошо апробированная традиционная структура занятий. Она успешно освоена педагогами и во многом себя оправдала. Однако экспериментальные исследования и лучший педагогический опыт показали, что существуют и другие структуры занятий, которые активизируют процесс обучения. Речь идет о так называемых тематических и комплексных занятиях.

В основе *тематических* занятий лежит определенная тема, которая решается разными средствами, разными путями. Например, намечается тема «Танец» (вальс, полька). Дети

слушают в исполнении взрослых на детских музыкальных инструментах «Вальс» Д. Б. Кабалевского и «Польку» М. И. Глинки. Они сравнивают эти пьесы и отмечают наиболее характерные особенности. При разучивании песен ими исполняется наряду с другими и песня «Вальс» Е. Н. Тиличеевой. Дети играют, танцуют, и внимание их привлекается к различному характеру танцевальной музыки. Так, тема проходит сквозной линией через все занятие.

Подобные тематические занятия могут проводиться эпизодически, и они хорошо запоминаются детьми.

Комплексные занятия названы так потому, что на одном занятии соединяются все виды художественной деятельности: художественно-речевая, музыкальная, изобразительная, театрализованная. Комплексное занятие объединено одной задачей — ознакомлением с одним и тем же художественным образом, с определенными жанрами произведений (лирический, эпический, героический) или с тем или иным средством художественной выразительности (форма, композиция, ритм и т. д.). Комплексные занятия обычно также объединены одной и той же темой; например, в старших группах могут быть такие темы: «Космос», «Наша армия», «Прощай, зима», «Собираем урожай», «Народные изделия, сказки, песни» и т. д.

Комплексные занятия дают детям возможность выразить один и тот же художественный образ средствами разных видов искусства. Благодаря этому у них развивается умение самостоятельно ориентироваться в поисках новых способов отображения своего эстетического отношения к окружающему.

Обычно комплексное занятие проводится один раз в конце месяца, и оно является как бы итоговым. Воспитательное значение такого занятия очевидно. Дети чувствуют необычность его построения и испытывают радость от смены заданий, видов деятельности.

Эстетическое отношение находится в непосредственной связи с уровнем развития способностей к самообучению. Показатель развития — применение усвоенных способов в новых условиях, в других видах художественной деятельности.

В целом у ребят воспитывается способность к обучаемости именно художественной деятельности.

Третий компонент эстетического отношения к музыке — систематическое развитие специальных художественных способностей, первых проявлений художественной оценки, вкуса. Целостный подход к воспитанию эстетического отношения не исключает, а, наоборот, предполагает развитие специальных музыкальных способностей. К их числу можно отнести

следующее:

— мелодический, ритмический слух, чувство лада;

— выразительные интонации в пении, мимику, движения в инсценировании;

— элементы творчества в исполнительской и продуктивной музыкальной деятельности;

— оценку качества исполнения произведения товарищами.

Уровень развития музыкальных способностей, первоначальных проявлений вкуса выступает как показатель состоявшегося художественного развития. Нет необходимости доказывать зависимость становления и формирования эстетического отношения детей к музыке от уровня их музыкального развития.

В целом, если систематически воспитывать эстетическое отношение ребенка к музыке, к искусству, то оно проявится в его заинтересованном подходе к общественным, природным явлениям, к предметному окружению, к эстетике быта. В результате многогранной комплексной воспитательной работы осуществляется нравственно-эстетическое развитие личности ребенка.

Важно обеспечить поступательный ход эстетического развития ребенка на всех его возрастных ступенях. На каждой из них обозначается определенный уровень развития детей различных возрастных групп. Этот уровень соответствует программным требованиям.

К концу каждого учебного года целесообразно выявить результаты воспитания и обучения детей в соответствии с основными программными умениями.

Обучение, в процессе которого интенсивно осуществляется музыкальное развитие ребенка, происходит в форме *коллективных* занятий. Коллективная деятельность обладает большими воспитательными возможностями. Дети объединены единым стремлением при выполнении учебных заданий. Коллектив (если, разумеется, он организован) побуждает к активности неуверенных детей, тормозит нежелательные проявления других.

Но процесс усвоения музыкального опыта всегда *индивидуален*. Выполнение одних и тех же заданий в разной степени стимулирует того или иного ребенка. Для одних эти задания вполне доступны, для других сложны. Поэтому темп их выполнения и усвоения может быть разным.

Существует различный подход при организации детской деятельности на занятиях. Фронтальная работа с детьми чаще всего целесообразна при изложении общих положений (например,

при исполнении музыкального, литературного произведения, рассматривании художественной иллюстрации, показ или объяснения тех или иных приемов исполнения).

Дифференцированный подход осуществляется путем выполнения одинакового задания небольшой группой (5—8 человек). Дети такой подгруппы должны быть сходны по уровню подготовленности и развитию. Это позволяет конкретизировать учебные задания, выполнение которых для детей других подгрупп представляет сложность (или слишком легки), т. е. одни дети выполняют это задание сразу, другие — поэтапно. Так, постепенно все дети усваивают материал, но темп и качество его усвоения различны.

Очень важен в работе с детьми индивидуальный подход. При этом учитывается, как ребенок овладевает умениями и навыками, каким приемом может быть достигнут наилучший результат в его развитии на данном этапе.

Лишь в условиях сочетания индивидуально-дифференцированного и фронтального подхода на коллективных занятиях можно добиться оптимальных результатов в обучении детей.

Итак, учебный предмет «Методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста» направлен на организацию воспитательно-образовательного процесса. Предмет относится к числу методических дисциплин, и общие закономерности теории дошкольного воспитания и обучения рассматриваются в нем в связи со спецификой музыкальной деятельности. В центре внимания этого предмета — воспитание эстетического отношения ребенка к музыке и осуществление воспитывающего и развивающего обучения.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте роль и место методики музыкального воспитания в системе педагогических учебных предметов.
2. В чем проявляется значение музыки в нравственно-эстетическом воспитании?
3. Как музыкальная деятельность способствует умственному развитию ребенка?
4. Установите взаимосвязи между музыкальным и физическим развитием детей.
5. Охарактеризуйте понятие «эстетическое отношение к музыке» и опишите его основные компоненты.

6. Как и в чем проявляется воспитывающий и развивающий характер обучения на музыкальных занятиях?

7. Выявите возможность влияния музыкального и литературного текста песен на нравственное воспитание детей.

8. Дайте характеристику двух детей одного возраста, различных по уровню музыкального развития. Приведите пример одного и того же задания, но а разных вариантах, учитывая индивидуальные особенности этих детей.

9. Докажите познавательное значение музыкальных произведений различной тематики и жанров.

Темы для рефератов

1. Всестороннее и гармоническое воспитание детей средствами музыки.

2. Воспитание эстетического отношения ребенка к музыкальной деятельности.

Глава 3. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

§ 1. РУССКАЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА О МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

История любой отрасли педагогической науки является своеобразной школой, объясняющей многие педагогические явления и факты. История отечественной дошкольной педагогики, в частности освещение вопроса о взаимодействии музыкального воспитания и развития ребенка, содержит ценный материал, который поможет, не повторяя ошибок прошлого, развивать наиболее прогрессивные идеи.

В предреволюционной России существовало ограниченное количество детских садов, и вопросами дошкольного воспитания, а особенно музыкального, занимались лишь немногие теоретики и педагоги. Но все же было бы неверным говорить о том, что вопросы музыкального воспитания детей дошкольного возраста не ставились и в этой области не накапливался положительный педагогический опыт.

На развитие дошкольного воспитания, несомненно, оказали влияние передовые идеи социал-демократов, для которых характерна вера в возможности ребенка, внимание к формированию его личности, его способностей.

В их трудах признавалось влияние воспитывающей среды на формирование ребенка, подчеркивалась решающая роль в этом общественных условий (Н. Г. Чернышевский). Душа ребенка отнюдь не чистая доска, на которой можно все написать. Значение имеют и «свойства самой доски», и «воспитание, внешние обстоятельства, опыт жизни» (В. Г. Белинский).

Особую роль сыграли эстетические идеи Н. Г. Чернышевского, В. Г. Белинского, дающие материалистическую трактовку искусству, признающие его воздействие на гармоническое развитие личности ребенка. Белинский считал, что у ребенка чувства и фантазию надо воспитывать в раннем возрасте, привлекая для этого произведения искусства,— ведь ребенку «нужны образы, краски, звуки». Искусство помогает воспитывать у

детей восприимчивость к прекрасному. Он отмечал особое значение музыки и поэзии для эстетического развития детей именно на первых ступенях их жизни.

Д. И. Писарев также посвятил немало страниц вопросам развития у ребенка отзывчивости на прекрасное в искусстве. Он протестовал против механических приемов, посредством которых детей знакомят с искусством, критиковал постановку музыкального воспитания ребенка в семье. Его слова звучали предостережением для тех, кто приступал к организации общественного дошкольного воспитания.

Немецкий педагог Н. К. Фребель разработал систему дошкольного воспитания, которую пропагандировали первые русские общественные организации, названные его именем. Система Фребеля и утверждение необходимости и значения общественного дошкольного воспитания были для того времени явлением прогрессивным.

К концу 70-х годов XIX в. в России начали появляться отдельные детские сады, учреждаться фребелевские общества, курсы для подготовки руководителей, выпускается первый журнал «Детский сад» (1866—1877).

Однако очень скоро стали очевидны крупные недочеты системы Фребеля, особенно в области музыкального воспитания. Жесткая регламентация в методике разучивания так называемых игр с песнями совершенно исключала возможность проявления инициативы детей, подавляла их самостоятельность, не создавала условий для музыкального развития.

Это направление в постановке общественного дошкольного воспитания вызвало противодействие у виднейших деятелей русской педагогики К. Д. Ушинского, Е. Н. Водовозовой и др. Они резко критиковали эту систему музыкального воспитания детей, тормозящую как общее, так и музыкальное развитие ребенка. Об этом Е. Н. Водовозова писала в книге «Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста» (1871).

Разработкой вопросов музыкального воспитания и развития ребенка дошкольного возраста занимались специалисты школьного обучения, изучающие возрастные возможности музыкального развития ребенка в целях установления начальных сроков обучения.

Однако в работах наиболее известных педагогов-музыкантов конца XIX и начала XX в. (А. И. Пузыревский, А. Л. Маслов, А. Н. Карасев, С. И. Миропольский и др.) отразились идеалистические теории, с позиций которых давалось объяснение процессам музыкального развития.

Так, характерна точка зрения А. И. Пузыревского, который считал, что музыка способна воздействовать на ребенка скорее физиологически, чем психологически: повышать или понижать деятельность сердца, кровообращение, усиливать жизнедеятельность организма так же, как это сделали бы наркотические средства, но без их вредных последствий. Проблемы эстетического влияния музыки на психику ребенка, взаимодействие внешних факторов и внутреннего процесса его развития решались автором с неверных методологических позиций. Это соответствовало уровню развития общественных наук того времени. Разрывается А. И. Пузыревским и сам процесс музыкального переживания и развития ребенка. Очевидна его несостоятельность в формулировке социальных задач воспитания ребенка, ненаучность психологической трактовки вопроса.

Во многих работах того времени признается возможность музыкального развития каждого ребенка независимо от его способностей. Особенно убедительно об этом писал А. Н. Карасев, автор книги «Методика пения», выдержавшей много изданий. Однако, по его мнению, музыкальное развитие детей сводится к простому подражанию. А. Н. Карасев считал, что дети не способны к творчеству и нецелесообразно применять его в работе по музыкальному воспитанию.

Иной точки зрения придерживается А. Л. Маслов. В своей книге «Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики» (1913) он пишет, что важнейшей задачей музыкального воспитания является воспитание интереса к красоте музыки и творческого воображения. Важно не столько приобретение знаний и навыков, сколько развитие творческой активности, лежащей в основе духовного и музыкального развития. Поэтому нужна организация специально творческой деятельности, которая может проявиться, с одной стороны, в исполнительской интерпретации песен, а с другой — собственно в творчестве. Детское творчество может быть выражено в сочинении мелодии на заданный текст (в индивидуальном и коллективном исполнении), на самостоятельно придуманный текст, на данный ритм, в сочинении окончания к данному небольшому музыкальному предложению. Но при этом обстоятельное изучение нотной грамоты с детьми нецелесообразно, так как оно может ослабить и творческое воображение, и интерес к музыке. (Это утверждение в какой то мере противоречит его прогрессивным взглядам на необходимость развития детского музыкального творчества.) Положительную оценку в работах А. Л. Маслова получили некоторые конкретные методические рекомендации. Забегая

вперед, скажем, что отдельные приемы формирования музыкального творчества детей школьного возраста, рекомендованные им, успешно применены в работе с детьми дошкольного возраста в современной методике. Необоснованно звучит прежде всего противопоставление обучения творчеству. Ведь в процессе обучения формируются такие способности, как музыкально-слуховое представление, чувство лада, ритма и т. д., без которых немыслим процесс музыкального творчества. Кроме того, задания творческого характера, которые рекомендует автор, требуют определенной упражняемости.

Высказывая негативное отношение к детскому музыкальному творчеству, А. Н. Карасев поднял интересный вопрос о соотношении творчества и подражания в музыкальной деятельности. Он их противопоставляет. Однако можно предположить, что эти соотношения более сложные и при определенных условиях подражание может быть положительным или тормозящим фактором в формировании детского музыкального творчества.

Несколько позднее проблема взаимодействия музыкального воспитания и развития весьма широко освещалась в работах представителей так называемой теории свободного воспитания, в частности К. Н. Вентцеля, который резко критиковал постановку музыкального воспитания в детском саду, считая, что там господствуют шаблон и рутина.

Вся методическая концепция К. Н. Вентцеля строится на полном игнорировании роли педагога, отрицании необходимости программ и планов. Особое внимание он уделяет «свободным душевным переживаниям» ребенка.

Это положение К. Н. Вентцель развивает, высказывая свое отношение к роли искусства в детском саду в целом, к роли музыки в частности. Большое значение он придает занятиям искусством, которые должны быть тесно связаны с жизнью ребенка. Ребенок, по его мнению, должен развиваться естественно и самопроизвольно. На него надо смотреть как на маленького художника, которому следует лишь помогать совершенствоваться. Творчество детей может подвергаться совместному критическому обсуждению, но все недостатки должны быть исправлены самими детьми.

Вентцель ставит вопрос о музыкальном развитии дошкольника во главу угла. Он считает, что пение, именно коллективное, имеет в себе нечто гипнотизирующее, порабощающее волю, песня насильственно вводит в круг тех или иных переживаний. Он намечает «новые пути», по которым должно идти музыкальное развитие детей. Вот краткий,

обобщающий перечень его педагогических регламентаций[14]: дети должны сами творить и мелодию, и текст песен; «чужие» песни (т. е. народные или созданные композиторами) могут использоваться при условии, если дети сами их выбирают и эти песни соответствуют детским мыслям, чувствам, переживаниям; необходимо выделить слушание музыкальных произведений, отличающихся жизнерадостным характером; надо дать детям возможность свободно экспериментировать с наиболее простыми музыкальными инструментами, чтобы выявить полученные от музыки впечатления и творчески их отразить.

Нельзя сказать, что в этих высказываниях нет отдельных правильных мыслей. Прежде всего положителен сам факт выступления против формальных способов обучения. Положительным является внимание к музыкальному творчеству ребенка, к проблеме отбора музыкальных произведений, отвечающих его запросам и интересам. Однако совершенно ошибочна фетишизация ребенка как маленького музыканта-творца, предоставление ему возможностей развития без всякого «посягательства» на свободу его самовыражения. В этих условиях не могут формироваться эстетическое отношение ребенка к музыке, его музыкальные способности. Таким образом, основной вопрос — нахождение правильного соотношения воспитания и развития — решается К. Н. Вентцелем с ошибочных позиций.

На позициях теории свободного воспитания стояла педагог М. Х. Свентицкая, которой присуща идеализация ребенка. Критикуя такую постановку музыкального воспитания, при котором все подчинено определенной теме, она призывает учитывать внутренний мир ребенка — его вкусы, его музыкальные данные. Она считает точное регламентирование музыкального воспитания определенными темами «чрезвычайно искусственным, скучным и мешающим свободному, независимому развитию музыкального чувства и любви к пению»[15]. Но в то же время она не отказывается от определенной программы обучения, от руководства воспитателя занятиями с детьми, от необходимости учитывать степень трудности музыкальных произведений.

Проблема взаимоотношения музыкального воспитания и музыкального развития была поставлена и на проходившем в Петербурге Всероссийском совещании по семейному воспитанию (30/XII 1912 г.— 6/I 1913 г.). Из докладов наибольший интерес представляло сообщение М. М. Попова-Платонова «О необходимости и постановке музыкального воспитания в семье и школе». Положительными моментами в этом сообщении являлись толкование сущности музыкального воспитания как средства

гармонического, всестороннего развития, требование идти от развития музыкального слуха к осознанию и затем к закреплению музыкальных навыков, утверждение, что музыкальный слух развивается и совершенствуется лишь в процессе обучения. Но наряду с этим совершенно ложно, классово ограниченно утверждение М. М. Попова-Платонова, что искусство свободно от всякой тенденции и не должно служить средством воспитания.

Следует особо остановиться на высказываниях русского физиолога В. М. Бехтерева, который изложил свои мысли в работе «Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства». Ведущей идеей, по мнению В. М. Бехтерева, является установление определяющей роли внешних воздействий, влияния воспитания на музыкальное развитие ребенка. Музыкальное воспитание понимается как процесс выработки навыков, привычек, вкусов, приобретаемых в процессе деятельности. Эстетическое развитие «обусловливается не только прирожденными, но и приобретенными путем воспитания и жизненного опыта особенностями личности»[16],— пишет В. М. Бехтерев. Правильно выдвинув вопрос об определяющей роли внешних действий, он строит их содержание в зависимости от биологических проявлений детей. Вот что пишет В. М. Бехтерев по этому поводу: «...малолетние дети вообще живо реагируют на музыкальные произведения, из которых одни вызывают у них плач и раздражение, другие — радостную эмоцию и успокоение. Этими внешними реакциями и следует руководствоваться в выборе музыкальных пьес для воспитания ребенка»[17]. Конечно, важно учитывать физиологические особенности музыкального восприятия маленького ребенка, однако отбор музыкальных произведений подчинен социальным целям и задачам.

Таким образом, музыкальное развитие понимается В. М. Бехтеревым как эстетическое, в его широком и разностороннем значении. В. М. Бехтерев рассматривает и то, что влияет на музыкальное развитие, и те процессы, которые происходят при этом. Интересны высказывания ученого об отборе музыки, о последовательности их усложнения, о музыкальных инструментах, на которых лучше исполнять музыку для детей (цимбалы, органчики, аристок, граммофон, фортепиано), о музыкальных игрушках, о характере педагогических воздействий.

Наиболее актуальной остается характеристика процессов музыкального переживания детей. Прежде всего подчеркивается его многосоставность: развитие музыкального слуха, формирование эстетических чувств, вкуса — все это входит в понятие «музыкальность». При этом устанавливается взаимосвязь всех компонентов: «...не может быть сомнения, что оценка

эстетического стоит в известной зависимости от развития соответствующего органа. Это более, чем где-либо, оправдывается в органе слуха, ибо развитый музыкальный слух предъявляет и иные требования к музыкальному произведению, нежели слух мало развитой. Нечего говорить, что с развитием музыкального слуха идет и развитие эстетического музыкального чувства. Поэтому первое условие музыкального развития ребенка — это устранение всего, что нарушает правильное развитие слуха»[18]. Говоря о важности развития органа слуха, В. М. Бехтерев имел в виду не только различение звуков по свойствам, но и понимание их гармонии. Этим он подчеркивает эстетический характер сенсорного развития.

Очень обстоятельно раскрывалось ученым положение о динамичном развитии музыкальности. Прежде всего он подчеркивал, что она должна быть развиваема не только с ранних лет, но даже с первых дней жизни. В. М. Бехтерев приводил такой пример: ребенок в возрасте одного месяца и двух дней начинал плакать, когда прекращали пение, и переставал, когда пение возобновлялось. Следовательно, задолго до развития речи у ребенка проявляется чувствительность к музыкальным звукам.

Интересна его попытка показать известную динамику музыкального переживания ребенка. Вначале особое воздействие на него оказывает ритм, затем изменение высоты звуков и их сочетаний (на одни мелодии ребенок сосредоточивается, на другие оживляется) и, наконец, тембр, различная окраска (ребенок узнает звучание разных инструментов). Музыкальное развитие происходит в условиях всевозможных видов движений (хороводов, плясок) с постепенным усложнением музыкальных произведений.

Работу В. М. Бехтерева отличает научная объективность по изучению музыкального переживания ребенка, что выгодно выделяет ее из рассуждений умозрительных или основанных на эмпирическом опыте.

В целом работы В. М. Бехтерева внесли значительный вклад в решение проблемы музыкального воспитания и развития детей.

Определенный интерес представляет работа С. М. Майкапара «Музыкальный слух, его значение, особенности и метод правильного развития»[19], в которой изложены сведения о структуре музыкального слуха, даны подробные характеристики различных его проявлений, названы физиологические причины, способствующие развитию слуха и возникновению чистоты интонаций в пении, охарактеризована система развития слуха. В книге есть и некоторые недочеты: спорность отдельных положений, некоторая умозрительность изложения. Тем не менее

она долгое время привлекала внимание исследователей к вопросам музыкального воспитания и развития.

Приведенные выше работы позволяют сделать краткое обобщение. Проблемы музыкального воспитания и развития изучались представителями различных наук: философии, музыкознания, физиологии, психологии, педагогики. Таким образом представления о структуре музыкальности и путях ее развития трактовались с разных сторон. Многие частные рекомендации в области музыкального воспитания, несомненно, сыграли определенную прогрессивную роль, а некоторые из них (положительно нами оцененные) в известной степени сохранили актуальность на долгие годы.

Как уже говорилось ранее, вопрос о взаимодействии музыкального воспитания и развития ребенка трактовался в зависимости от мировоззрения ученых с идеалистических или материалистических позиций. Значительное влияние на развитие этой области педагогики оказали революционные демократы. Их взгляды легли в основу разработки теории и практики музыкального воспитания и развития передовыми педагогами второй половины XIX в. и прогрессивными творческими деятелями, прокладывавшими новые пути создания русской системы дошкольного музыкального воспитания (С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая, Л. К. Шлегер и др.). Эти пути были направлены на изучение ребенка, его музыкальных запросов, интересов, способностей. Однако, как бы ни были талантливы отдельные ученые и методисты, какими бы находками ни обогащалась их практика, необходима была коренная ломка господствующего мировоззрения.

§ 2. ПУТИ РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Великая Октябрьская социалистическая революция в корне изменила жизнь народа. Рушились старые представления, интенсивно развивались, получая новое направление, все области человеческой деятельности. Выстраивалась новая система школьного и дошкольного образования, в том числе и музыкального воспитания.

В новой системе образования музыкальному воспитанию в школах и детских садах отводится значительное место. Об этом свидетельствует документ первых послереволюционных лет — историческое «Положение о единой трудовой школе» 1918 г. В нем подчеркивается мысль о необходимости всеобщего детского музыкально-эстетического воспитания и развития, вера в широкие возможности развития всех детей, а не только избранных. Несомненно, «Положение...», подготовленное под руководством Н. К. Крупской и А. В. Луначарского, сыграло значительную роль и в становлении советской системы дошкольного музыкального воспитания.

В целом в документе дается определение эстетического воспитания; подчеркнуто, что оно осуществляется на протяжении всех ступеней развития ребенка; уточнено значение видов музыкального воспитания, которое сопоставлено с музыкальным развитием ребенка: первое должно обеспечивать второе.

Однако претворение в жизнь поставленных задач встречало немалые трудности. К их реализации наряду с новой пролетарской интеллигенцией привлекались и старые, наиболее авторитетные деятели дошкольного воспитания.

В этот сложный период, призывая к использованию старой интеллигенции, В. И. Ленин предупреждал, что «даже в тех случаях, когда эти люди совершенно искренни и преданы своему делу, даже в этих случаях они полны тысяч буржуазных предрассудков...»[20]. К числу таких предрассудков, несомненно, относилась и теория свободного воспитания, тормозившая развитие новой системы дошкольного воспитания.

В 1919 г. был издан «Справочник по дошкольному воспитанию», ставивший своей целью дать общие сведения о положении дошкольного воспитания и оказать методическую помощь воспитателям. В статье «Детский сад и очаг»[21],

вошедшей в сборник, говорится о значении музыкального воспитания для детей дошкольного возраста, установлено его содержание, определены требования к подготовке воспитателя. Факт издания сборника является ярким доказательством того, что партия и Советская власть в сложнейший для молодой страны период проявляли неустанную заботу о маленьких детях, о будущем поколении Страны Советов. Особое внимание в сборнике уделено вопросам эстетического, и в частности музыкального, воспитания.

В статьях данного сборника большое значение придается выявлению детского творчества в различных областях искусства, в том числе и музыкального. Предполагается, что для правильной постановки музыкальной работы необходимо пронизать всю жизнь детского сада музыкой и пением.

Однако вопросы обучения в детском саду рассматриваются противоречиво. Очевидно, учитывая засилье формального обучения, имеющего место в дореволюционной практике музыкального воспитания, авторы статей предостерегают от всего, что напоминает его. Вместе с тем они считают, что поставленные перед дошкольным воспитанием задачи должны решаться под руководством педагога, при активном его воздействии на ребенка; музыкальное воспитание и обучение обеспечивается правильным и последовательным привитием певческих умений, заботой о подборе музыкальных игрушек, развитием музыкального слуха, для чего рекомендуются высокохудожественные произведения Н. А. Римского-Корсакова, А. К. Лядова, А. Т. Гречанинова.

Достаточно противоречивый характер носит и другой документ — «План музыкальных занятий с детьми дошкольного возраста»[22].

Прежде всего в этом «Плане...» при постановке целей музыкального воспитания музыка определяется только как «мир звуковой красоты». Но в то же время серьезное внимание обращается и на раскрытие содержания музыки посредством других видов искусства и сопоставления музыки с действительностью.

Об известной эклектичности в методах обучения, их неправильном понимании говорит и постановка задач музыкального воспитания: «Внушить детям ощущение содержательности музыкального искусства, приобщить их к психологическим ценностям его, не впадая одновременно ни в педантический формализм, ни в строгую систему определенных урочных занятий, ни в деморализующее подлаживание к детским вкусам и привычкам... такова сложная, трудная и ответственная

работа музыкального педагога детского сада»[23].

Важнейшим вкладом в развитие теории дошкольного музыкального воспитания явились Всероссийские съезды по дошкольному воспитанию (I съезд — 1919 г., II — 1921 г., III — 1924 г., IV — 1928 г.). На этих съездах обсуждались основные направления в развитии дошкольного воспитания, давалась характеристика его целей. На фоне решений общих вопросов отстаивались формулировки целей и задач музыкального воспитания. И если на первых двух съездах еще спорили о социальной роли педагогики в дошкольном воспитании, то материалы III съезда свидетельствуют о совершенно четком определении целей воспитания: лозунг III съезда — «Готовим смену пионерам». Таким образом, подчеркивалась общественная сторона дошкольного воспитания как одного из звеньев коммунистического воспитания.

Точное определение целей и задач дошкольного воспитания явилось вкладом в теорию и позволило придать целенаправленность музыкальному воспитанию. При этом большое внимание уделялось отбору и созданию музыкальных произведений. Наряду с народной и классической музыкой необходимо было использовать на занятиях и новые произведения, дающие возможность осуществить задачи социально-нравственного воспитания и преодолеть разрыв между воспитанием средствами музыки и общим воспитанием. Однако это важнейший факт — определение направления музыкального воспитания не сразу был понят и принят.

Реализовать поставленные задачи — приблизить учебный процесс к жизни, придать ему социальную направленность, установить и осмыслить связи с окружающей действительностью мешал ряд причин, и в первую очередь уровень развития педагогики и музыкального искусства конца 20-х годов. В педагогике того времени господствовал комплексно-проектный метод. Этот метод распространился и на дошкольную педагогику: были введены так называемые организующие моменты. Идея организующих моментов заключалась в том, что на определенный отрезок времени все содержание педагогической работы подчинялось определенной теме. Такой «тематический» подход был вызван стремлением педагогов пробудить у детей интерес к действительности, вызвать любовь к природе, воспитать правильное отношение к окружающему их миру. Однако чаще всего музыкальные занятия проходили как примитивное иллюстрирование музыкой той или иной темы. И при этом забывалось, что далеко не все явления жизни могут быть выражены музыкальными средствами.

Неправильно понятые задачи (приблизить учебный процесс к жизни) привели некоторых ученых, методистов и музыковедов на позиции вульгарного социологизма.

Тенденции вульгарного социологизма отразились и на состоянии дошкольного музыкального воспитания, в котором, однако, уже были сделаны попытки наполнить воспитательную работу новым социальным содержанием.

Комплексно-проектный метод с его организующими моментами нашел отражение в ряде книг, в том числе в книге Т. А. Вилькорейской и Е. М. Кершнер «Музыка у дошкольников»[24].

Дальнейшее развитие методики было связано с изучением особенностей музыкального развития дошкольников, определением роли и места музыкального воспитания в общем нравственно-эстетическом воспитании ребенка. Изучаются интересы детей, их склонности, творческие возможности в зависимости от возраста.

Первой специальной работой по дошкольному музыкальному воспитанию была книга В. Н. Шацкой «Музыка в детском саду»[25], выдержавшая не одно издание.

Чрезвычайно широк круг вопросов, освещаемых в данной работе. В ней описываются результаты исследований интересов и склонностей детей, особенностей музыкального восприятия и своеобразия детского исполнения, ставятся и многие другие проблемы. Такой широкий охват вопросов, несомненно, свидетельствовал о разностороннем изучении ребенка. В книге дается большой конкретный материал с ценными методическими рекомендациями. Кроме того, рассматриваются и отдельные вопросы музыкального воспитания ребенка. Так, приводится материалы проверки содержания занятий ритмикой в детском саду в целях развития у детей чувства ритма.

Подотдел детских учреждений совместно с Институтом дошкольного воспитания проводил экспериментальную проверку в показательном детском саду о целесообразности введения ритмики. Занятия проводились в присутствии педагога, врача-педиатра и психолога. На I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию данная работа была оценена положительно.

Следует отметить важность этих первых исследований, проводившихся в условиях опытной работы в детских учреждениях, что придавало им необходимую доказательность и конкретность.

О некоторых работах, посвященных проблеме музыкального творчества как разновидности детской деятельности, особенно способствующей музыкальному развитию, рассказывалось выше.

Творчество рассматривалось: 1) с неверных методологических позиций (К. Н. Вентцель), 2) негативно (А. Н. Карасев) или 3) в противопоставлении творчества и обучения (А. Л. Маслов). Поэтому следует особо отметить статьи известного музыковеда и композитора Б. В. Асафьева (публиковавшего свои работы под псевдонимом И. Глебов), который говорит о пути развития творчества у детей следующее: «Рядом с развитием полезных слуховых навыков через музыкально-исполнительскую работу в ходе и через посещение занятий по «слушанию музыки» (организация восприятия музыки) этот путь — развития музыкально-творческих навыков — составит необходимейший этап эволюции и, пожалуй, самый действенный»[26]. Он рассматривает музыкальное творчество как один из видов музыкальной деятельности (наряду с пением и слушанием музыки), считает данный вид самым действенным и, наконец, говорит о музыкально-творческих навыках, т. е. предполагает, что творчеству можно научить.

Игорь Глебов подчеркивает, что применение музыкального творчества в воспитании детей отнюдь не преследует цель подготовки композитора.

Он раскрывает воспитательное значение творчества, его богатые возможности не только для музыкального, но и для общего развития ребенка: «Каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает»[27]. Он верно подчеркнул черту музыкального творчества, выходящую за пределы собственно сочинительской практики и обогащающую сферу восприятия и музыкального вкуса ребенка.

При определении понятия «музыкальное творчество» Игорь Глебов (Б. В. Асафьев) отметил, что собственно творчество рождается из исполнительского воспроизведения песни. Таковы народные традиции устного творчества, при котором как бы трансформируется, «орнаментируется» то, что особенно запечатлелось.

Общая направленность работы Б. В. Асафьева представляет несомненный интерес и рассматривается как определенная веха в истории вопроса. Последующие годы показали, что в теории музыкального воспитания его работа оставила свой след. Однако в практике детских садов она нашла меньшее отражение.

Среди психологических работ 20-х годов следует выделить работы С. Н. Беляевой-Экземплярской, посвященные исследованиям особенностей восприятия музыки ребенком

дошкольного возраста. В ее статье «Музыкальное переживание в дошкольном возрасте»[28] дается материал исследований, раскрывающий общий характер музыкального восприятия ребенка, восприятия мелодической стороны и узнавание темы, восприятия ребенком мажорного, минорного лада, гармонии, а также характеристика типов музыкальных восприятий.

В это время уже проводились исследования музыкального слуха и голоса. Поэтому введение слушания музыки в содержание музыкального воспитания требовало психологического обоснования.

Вопросы восприятия освещаются автором статьи со стороны его смыслового, интеллектуального значения. Анализ, сопоставление, различение, запоминание, словесные реакции на музыку — вот что в поле зрения исследователя. Первые же эксперименты, проведенные С. Н. Беляевой-Экземплярской, показали, что дети больше всего обращают внимание на темп, мелодию и ритм, причем контрастные различия легче схватываются, чем сходные. Гармоническое сопровождение для детей безразлично: подавляющее большинство не отметили разницы между мажором, минором, какофонией. Кроме этих выводов, автор дает свое определение понятия «музыкальность», раскрывает характеристики типов восприятия.

Следует отметить, что программы и методические пособия в дальнейшем строились с учетом выводов данного исследования, нашедшего применение в различных областях методики. Так, в программу по ритмике для детей были включены движения на определение динамики, темпа, ритма музыки. В программе по слушанию особое внимание обращалось на контрастные сопоставления разнохарактерных частей произведения.

В методических работах специалистов в области дошкольного музыкального воспитания вновь и вновь поднимался вопрос о том, какими путями решать задачи общего и музыкального развития ребенка. Проблема взаимосвязи воспитания, обучения и развития беспокоила педагогическую общественность. Задачи всестороннего развития ребенка, формирования творческой активности как бы не укладывались в тесные формы обучения. Вместе с тем невозможен процесс музыкального воспитания вне обучения. Воспитание средствами музыки, с одной стороны, всегда связано с яркими переживаниями, с другой — требует упражнений, повторений, точных воспроизведений. Этим проблемам была посвящена книга «Музыкально-ритмическое воспитание в дошкольных учреждениях»[29] Т. С. Бабаджан, Ю. А. Двоскиной, Н. А. Метлова, М. А. Румер — известных и опытных педагогов. Книга интересна и постановкой теоретических

проблем, и практическим материалом (музыковедческий анализ песен, программа музыкальных навыков, которыми должны овладеть дети, и др.).

В работе проанализированы занятия различных типов, показаны их достоинства и недостатки, а затем следует вывод: лишь гармоническая взаимосвязь музыкального воспитания с различными сторонами жизни детского сада и установление последовательности музыкально-ритмических навыков являются правильным путем решения музыкальных задач.

Педагоги-музыканты критиковали формальный характер фребелевских игр под пение, которые, конечно, не могли обеспечить развитие ребенка. Борясь против них, они осторожно подходили к решению вопроса о целенаправленном руководстве педагога музыкальным развитием детей,

В целом книга отличается большой убежденностью в необходимости планомерного обучения с учетом возрастных ступеней музыкального развития ребенка (в частности, при определении объема певческих навыков указывается на то, что нужно знать особенности музыкального восприятия ребенка, его голосового аппарата).

Авторы работы, несомненно, опирались на исследование С. Н. Беляевой-Экземплярской, неоднократно ссылаясь на ее книгу.

Таким образом, в 20—30-х годах еще не были найдены правильные пути музыкального развития ребенка. Причиной этого было неверное понимание роли педагога, неверное отношение к системе музыкальных знаний и навыков и вульгаризаторское толкование воспитательного значения музыки. Все сказанное выше показывает, насколько назрела необходимость пересмотра вопросов методики музыкального воспитания дошкольников.

В определении содержания обучения и становлении методики определяющую роль сыграли постановления партии и правительства. Они раскрывали перспективы развития советского искусства и литературы, были направлены на усиление его идейности, реализма, народности (постановление ЦК ВКП(б) от 23 апреля 1932 г.), на улучшение работы в школе с требованием точно очертить круг систематизированных знаний и пересмотра методов работы «О начальной и средней школе» (постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г.), на разоблачение педологических извращений «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г.). Все эти документы легли в основу дальнейшего развития методики дошкольного музыкального воспитания.

Развитие методики в 30-е годы характеризуется стремлением

систематизировать круг сведений и навыков, усваиваемых детьми в процессе музыкальной деятельности. Принципиальные установки этого обучения строились на основе реализации упомянутых выше постановлений партии и правительства. Однако анализ программно-методических материалов детских садов показывает, что преодоление недочетов, указанных в этих постановлениях, было достигнуто не сразу.

В «Руководстве для воспитателя детского сада», изданном в 1938 г., ошибочность положений предыдущих программных мате риалов в определенной степени преодолевается. В нем впервые подчеркнута роль воспитателя, показана необходимость развития органов чувств ребенка, его мышления, памяти, воображения, определен характер взаимосвязи между общим и музыкальным воспитанием, обращено внимание на взаимодействие развития детского творчества и художественного воспитания.

Значительными вехами в истории развития методики дошкольного музыкального воспитания явились всероссийские совещания по вопросам музыкального (12—14 декабря 1938 г.) и художественного (3—8 февраля 1941 г.) воспитания.

Изучение материалов этих совещаний позволяет выявить наиболее передовые искания педагогов, обнаружить элементы нового в решении задач, поставленных педагогической теорией и практикой. Доклады научных работников, методистов, высказывания практиков, дискуссионное обсуждение — все это давало возможность ясно представить те пути, по которым должно идти дальнейшее развитие методики музыкального воспитания до-школьников.

Одной из важнейших проблем стала проблема установления правильных взаимосвязей обучения и творческого развития детей (в какой мере наметившаяся линия обучения по программам обеспечивает их творческое развитие). Впервые была сделана попытка предъявить требования к обучению с точки зрения задач музыкального развития.

На Всероссийском совещании по вопросам музыкального воспитания наиболее интересным было выступление О. Н. Варшавской, которая сумела поднять ряд принципиальных вопросов.

Прежде всего она пыталась охарактеризовать само понятие «музыкальное развитие», выделить более узкие задачи развития, направленные на повышение музыкальности (развитие слуха, музыкальной памяти). Она считала, что нужно научить ребенка видеть искусство, понимать язык этого искусства; ребенок должен уметь слушать, ярко переживать, чтобы переживания его стали ярче, глубже. И наконец, О. Н. Варшавская высказала свое

отношение к проблеме творческого развития в условиях конкретной музыкальной деятельности.

Она подчеркнула, что обучение приняло формальный характер, что все направлено на освоение детьми навыков. Приобретение этих навыков является самоцелью и рассматривается как средство для выражения музыкального переживания.

Такое «осторожное» отношение к обучению не означало, однако, недооценки значения его, столь характерной для педагогики 20-х годов.

Но не все выступления были столь определенны. Во многих докладах сквозило настороженное отношение, свидетельствующее о сомнениях в целесообразности планомерного и систематического обучения.

Это сказалось на формулировке задач музыкального воспитания, на противопоставлении воспитания и обучения. Таким образом, единое верное решение этого вопроса еще не было достигнуто.

Однако, несмотря на все эти сомнения, явно наметилась тенденция к соотнесению музыкального развития с творческим развитием ребенка. Что же подразумевалось под последним?

В конце 30-х и в начале 40-х годов широкое употребление получил термин «музыкальное творчество ребенка». Педагоги давали ему разноречивое и не всегда правильное толкование. Чаще всего это понятие раскрывалось как создание детьми определенной «продукции» — сочинение мелодий песен, движение в плясках, играх. Педагогам еще не были ясны пути руководства детским музыкальным творчеством и задачи, стоящие перед ними: надо ли требовать от детей самостоятельных сочинений; представляют ли они художественную ценность; надо ли разучивать песни, сочиненные отдельными детьми, со всей группой; требовать ли от всех детей творческих проявлений и т. д. Все эти вопросы возникали и широко обсуждались на совещаниях. Много говорилось о необходимости стимулировать детей к творчеству, практически же почти ничего в садах не делалось.

Насколько серьезное внимание уделялось этому вопросу, можно судить хотя бы по такому факту, как организация Центрального Дома художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР и проведение Первого Всероссийского методического совещания по вопросам детского музыкального творчества. В одном из пунктов резолюции совещания было сформулировано требование организовать в одном из детских садов Москвы опытную группу по проверке специальной

методики работы над музыкальным творчеством дошкольника.

В течение ряда лет Центральный Дом художественного воспитания детей (далее — ЦДХВД) совместно с Управлением по дошкольному воспитанию Министерства просвещения РСФСР организует и проводит ряд научно-практических конференций. Одна из них (по вопросам музыкально-ритмического движения), проходившая 10—12 июня 1946 г., представляет интерес для нашей проблемы.

Следует отметить появление в эти годы специального исследования К. В. Головской на тему «Детское музыкальное творчество (как метод музыкального воспитания)», в которой автор рассматривает вопросы музыкального творчества применительно к старшим дошкольникам и младшим школьникам.

Особый интерес представляет собой научная работа «Психология музыкальных способностей» Б. М. Теплова, в которой он проанализировал музыкальные способности детей, описанные К. В. Головской. Этот анализ дал ему основание сделать некоторые выводы по классификации музыкальных способностей, уточнить характер музыкальной деятельности, позволяющей развивать природные задатки ребенка.

Прежде всего он называет *пение*, в процессе которого развиваются способности к звуковысотному различению и воспроизведению. Затем *ритмические движения*, так как в «раннем возрасте музыкально-ритмическое чувство проявляется в том, что слушание музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими ритм музыки»[30]. При этом Б. М. Теплов отмечает: «Едва ли на первых этапах музыкального обучения можно найти другой, более прямой и целесообразный путь развития музыкально-ритмического чувства, чем ритмика, понимаемая как передача ритма музыки в простых и легко доступных детям движениях»[31].

И наконец, это слушание музыки, которое особо способствует развитию ладового чувства и проявляется в восприятии и узнавании музыки. «В детском возрасте характерным является любовь и интерес к слушанию музыки» [32],— пишет Б. М. Теплов.

Таким образом, классификация музыкальных способностей, данная Б. М. Тепловым, соотносится им с различными видами музыкальной деятельности детей. Это является одним из оснований ее целесообразности. Материалы, изученные автором, позволили ему сделать и другие выводы, очень существенные для проблемы музыкального развития.

Прежде всего автор подчеркивает и считает доказанным факт

очень раннего проявления музыкальных способностей (иногда даже на первом году рождения). «По единодушному мнению всех исследователей,— пишет автор,— музыкальные способности могут начать проявляться раньше каких-либо других. Фактический материал вполне это подтверждает: первые проявления всех трех основных музыкальных способностей в отдельных случаях наблюдаются уже на первом году жизни. На третьем году жизни в отдельных случаях можно наблюдать уже довольно высокое развитие мелодического слуха и чувства ритма» [33].

Б. М. Теплов показывает также индивидуальное проявление музыкальных способностей: у одних детей они выражены очень ярко (что является, конечно, признаком наличия природных задатков), у других — нет. Но это не следует рассматривать как доказательство отсутствия у ребенка музыкальных способностей. Дело в том, что проявление музыкальности зависит и от природных задатков, и от воспитания, соответствующей работы над их развитием.

Высказанные Б. М. Тепловым положения имеют большое значение для изучения процесса музыкального развития детей дошкольного возраста. Они дают возможность вести дальнейшую разработку проблемы, отталкиваясь от следующих уже установленных автором положений:

1. Раннее проявление музыкальных способностей позволяет ставить вопрос о необходимости планомерного музыкального воспитания еще с преддошкольного возраста.

2. Отсутствие ранних проявлений музыкальности, однако, еще не свидетельствует об их отсутствии вообще, так как ход развития музыкальных способностей очень индивидуален. Следовательно, особое внимание надо обратить на развитие каждого ребенка.

3. Если одна из музыкальных способностей слабо или совсем не проявляется (например, слух), то это тормозит проявление других. Удаление тормоза в развитии данной способности повлечет развитие и остальных.

4. Нельзя говорить об отсутствии у ребенка музыкальности до получения им систематического музыкального воспитания и обучения. Следовательно, проверка музыкальных данных детей должна проходить не один раз (как обычно это происходит при приеме в музыкальную школу), а в процессе какого-то определенного периода воспитания и обучения.

Вопросы обучения, разработанные известным педагогом, ученым А. П. Усовой, явились ценным вкладом в разработку теории дошкольной педагогики.

В конце 40-х начале 50-х годов в план научных исследований дошкольного сектора Института художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР была включена теоретическая разработка содержания и методов художественного воспитания (рисование и музыка). За этот период институт подготовил и издал немало работ, освещающих различные аспекты художественного воспитания детей; эти моменты были положены в основу программ воспитания в детском саду, теоретического обоснования художественного обучения[34], изложения содержания и методов обучения[35].

В этих работах особое внимание было обращено на поиски методов обучения, обеспечивающих последовательность, систематичность упражнений (что необходимо для овладения первоначальными основами искусства), а также эмоциональное переживание детей. Роль живого, непосредственного восприятия искусства для обучения и развития ребенка подчеркивалась неоднократно. В частности, обращалось внимание на то, что методы обучения зависят от задач воспитания и программных требований, должны учитывать особенности каждого используемого музыкального произведения, его своеобразие[36]. При выборе системы методических приемов необходимо учитывать не только специфику музыкального искусства, но и возрастные и индивидуальные особенности развития детей. Это требование отчетливо выражено и в других исследованиях. Так, в работе А. В. Кенеман рассматривается один из видов музыкальной игры в качестве средства воспитания и развития детей[37]. В исследовании А. Д. Войновой с этой же точки зрения рассмотрен другой вид музыкальной деятельности — пение[38].

Таким образом, для всех этих работ характерно сопоставление обучения с процессом музыкального развития. В характеристике деятельности уже значительно подчеркиваются те ее стороны, которые содействуют музыкальному развитию дошкольника.

Общее направление этих исследований в известной степени содействовало правильному решению проблемы развития музыкальности в условиях конкретной деятельности. Наряду с теоретическими исследованиями был накоплен ценный практический опыт. С конца 40-х годов Академией педагогических наук РСФСР стали проводиться педагогические чтения. Их систематическое проведение дало возможность большому количеству педагогов донести свой опыт до широких масс. Возможность обменяться мнениями представителям из различных республик, областей, городов, коллективные методы обсуждения, публикация докладов — все это сделало ценной и

популярной данную форму работы. К концу 50-годов Институтом художественного воспитания, а позже Институтом дошкольного воспитания АПН РСФСР издано немало сборников, в том числе и по вопросам дошкольного музыкального воспитания.

Обобщение материалов педагогических чтений позволяет судить, как преломлялась в практике проблема взаимосвязи воспитания, обучения и развития.

Разумеется, педагогический опыт обобщался не только в виде докладов на педагогических чтениях. Статьи в журнале «Дошкольное воспитание» и сборники музыкальных игр, плясок, песен также являлись формами выражения творческих усилий педагогов. Создавались активы музыкальных руководителей при городских методических объединениях, действующие на общественных началах, возникали содружества с творческими организациями композиторов, особенно в Москве и Ленинграде. Опытными и инициативными составителями этих сборников стали многие педагоги (Е. Н. Соковнина, В. К. Колосова, К. Н. Козырева, Н. Я. Френкель, Л. С. Генералова, С. Д. Руднева, Е. П. Иова, Е. М. Дубянская и др.).

Известным толчком в решении проблемы музыкального воспитания и развития послужили работы Института художественного воспитания АПН РСФСР. Эти работы являются результатом многолетнего исследовательского труда научных сотрудников.

Таким образом, передовой опыт педагогической практики конца 50-х годов характеризуется ростом внимания к задачам и средствам развития музыкальности детей.

Однако известные достижения в области развития методики, успехи в исследовательской работе порождали новые задачи, выявляли слабые стороны теории и практики музыкального воспитания детей, которые в основном сводились к следующему.

1. Музыкальное развитие дошкольника изучалось лишь в условиях отдельных видов музыкальной деятельности, что способствовало более углубленному изучению отдельных вопросов методики. Но исследование частных проблем шло без должного соотношения с другими сторонами музыкального развития. Вопросы общего эстетического развития ребенка опускались, т. е. еще нельзя было говорить о создании целостной системы советского дошкольного музыкального воспитания, обеспечивающей развитие ребенка.

2. В основном пособии для работников детских садов — «Руководстве для воспитателя детского сада»[39], названном программой музыкального воспитания, преимущественно излагались требования, связанные с обучением, тогда как в

дошкольном возрасте обучение имеет воспитывающий характер. Эта важная направленность обучения упускалась.

3. Не были конкретизированы задачи музыкального воспитания применительно к возрасту детей. Четкое определение этих задач в соответствии с возрастом не только привлекло бы внимание педагогов к обучению детей, привитию им музыкальных навыков, но и способствовало бы их музыкальному развитию.

4. В «Руководстве...» определены содержание и объем музыкальных навыков и умений с учетом усложнения от младшего к старшему дошкольному возрасту. Однако выпадали требования, связанные с задачами музыкального развития. Перед разделами программы для каждой возрастной группы в одной и той же формулировке говорилось о необходимости развития музыкальных способностей: мелодического слуха, чувства ритма, музыкальной памяти. Но как проявляются эти способности, есть ли показатели различного их уровня, не было раскрыто.

5. Не дана четкая формулировка тех средств музыкальной выразительности, которые дети должны усвоить. Полностью выпала задача развития важнейшего вида музыкальности — различения звуковысотных соотношений, без чего не может быть установлена преемственность в музыкальном развитии детей, обучающихся в детском саду и школе, сформированы навыки пения по нотам.

6. Музыкальное воспитание и развитие в соответствии с указаниями осуществлялось лишь в одной организационной форме — на занятиях. Другие формы (развлечения, праздники, самостоятельная музыкальная деятельность в играх) не получили должного освещения. Тем самым обеднялись возможности развития творческих музыкальных способностей детей.

7. Не определены были задачи формирования потребностей к применению в быту разученных песен, хороводов, плясок. Значительный тормоз в решении изучаемой проблемы — теоретическая, практическая и чисто организационная разобщенность в воспитании и развитии детей раннего и дошкольного возраста. Кроме того, почти не ставились и не решались задачи преемственности в общественном воспитании детей различных возрастных групп.

Таковы недостатки в развитии теории и практики музыкального воспитания детей, имеющие место в конце 50-х годов. Но эти недостатки успешно преодолевались благодаря значительным преобразованиям во всех областях культуры, искусства и педагогики.

Система музыкально-эстетического воспитания не могла быть

создана без опоры на основы эстетики и искусствоведения. Трудно переоценить развитие эстетической науки: в эти годы создаются обобщающие труды, многочисленные монографии по основным проблемам эстетики. Появление психологических исследований по вопросам художественных способностей, эстетического восприятия и эмоций также является важным фактором, способствующим развитию теории эстетического воспитания.

Значительным событием в области дошкольного воспитания явилось постановление партии и правительства о создании единых дошкольных учреждений, об усилении воспитательной работы («О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста». Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 21 мая 1959 г.), которое ускорило создание условий для значительного улучшения постановки дошкольного воспитания, для разработки его системы.

Реализация этого постановления была поручена Академии педагогических наук РСФСР и Академии медицинских наук СССР, которые прежде всего должны были создать первую в истории дошкольной педагогики программу воспитания (выделить раздел музыкально-эстетического воспитания). В проекте новой программы были определены содержание и формы воспитательной работы, преемственность в развитии ребенка с первых месяцев жизни до поступления его в школу, предусмотрено формирование творческих проявлений детей в быту, в играх, в развлечениях и т. д. Таким образом расширялись границы воспитательной работы, выходя за пределы регламентированных занятий в детском саду. После широкого обсуждения проекта новая программа вступила в действие.

При обобщении материалов, отражающих историю развития дошкольной педагогики и методики музыкального воспитания и развития, нами были показаны зарождение методики как науки, вклад отдельных ученых и методистов в ее развитие на разных этапах, а также те недостатки, которые тормозили создание единой системы музыкального воспитания и развития детей в детском саду.

Изучение и устранение этих недостатков, создание новой программы и благоприятные современные условия (прочная материальная база, квалифицированные кадры и т. д.) позволяют определить задачи и направленность будущих исследований в этой области.

Несомненно, разработка и реализация единой системы

музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста принесут и уже приносят свои результаты в области всестороннего и гармоничного развития ребенка.

§ 3. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В современных условиях отмечается интенсивное развитие теории музыкально-эстетического воспитания. Это обусловливается коренными сдвигами в общественной, экономической и культурной жизни страны, а также нарастающими темпами развития многих смежных областей наук.

В философии, в частности в одной из ее областей — эстетике, появились крупные монографические работы, в которых на современном уровне науки излагаются методологические основы теории эстетического воспитания, в том числе и средствами музыкального искусства (исследования А. И. Бурова, Н. И. Киященко, В. К. Скатерщикова, В. А. Разумного, М. Ф. Овсянникова и др.).

Советские ученые-философы подчеркивают, что эстетика строится на принципах коммунистической партийности. Эти положения кладутся в основу теории эстетического воспитания подрастающего поколения.

В педагогике продолжают разрабатываться теоретические основы эстетического воспитания. В работах 70-х годов даются результаты исследования наиболее общих закономерностей эстетического воспитания (А. А. Балян); эстетическое воспитание рассматривается сквозь призму педагогически обоснованной организации жизни ребенка — в учебном процессе, труде, природе, искусстве, в условиях коллективной и индивидуальной деятельности (Б. Т. Лихачев); утверждается необходимость установления правильных взаимосвязей между объективными и субъективными условиями формирования эстетических способностей — восприятия, оценки и художественного творчества (С. А. Аничкин).

В области детской психологии и педагогики под руководством психолога А. В. Запорожца и педагога А. П. Усовой разрабатывается новая система сенсорного воспитания дошкольников. В основе этой системы лежат теоретические положения. Процесс познания ребенком объективного мира включает чувственное начало (развитие ощущений и восприятий, в том числе и музыкальных) и рациональное (умственные операции по сравнению, анализу, синтезу воспринимаемых явлений). Чувственное и рациональное взаимосвязаны. Сенсорное

воспитание направлено на развитие восприятия ребенком предметов, явлений, из различных свойств и разнообразных соотношений.

Общественный опыт любой области человеческой деятельности отражается в определенных нормах, эталонах (например, в музыке нормы выражены в нотной системе). Ребенок школьного возраста усваивает их в виде определенных знаний. Но уже в дошкольном возрасте дети усваивают простейшие знания и приучаются действовать в соответствии с некоторыми нормами. Например, они не только различают, но и воспроизводят музыкальные звуки в соответствии с их высотой, длительностью и т. д.

Но, разумеется, сенсорным развитием не исчерпывается вопрос о формировании мыслительных способностей, необходимых для успешной музыкальной деятельности. Художественное мышление ребенка тесно связано с практическим освоением окружающего, которое отражается в их сознании, художественных представлениях, понятиях, суждениях.

Современная психология исследует наиболее важную для художественной деятельности проблему — проблему эмоций[40]. Разработка ситуаций, побуждающих детей к эмоциональным проявлениям, открывает новые возможности для управления эмоциями, которые не только регулируют творческую музыкальную деятельность, но и способны активизировать и формировать ее мотивы; без них не может состояться воспитание эстетического отношения к окружающему, к искусству.

В настоящее время разработка теории эстетического воспитания ведется по трем направлениям: художественное творчество детей в процессе их обучения; самостоятельная художественная деятельность детей; комплексный подход к эстетическому воспитанию, установление разносторонних связей между его различными сторонами. Эти направления разрабатываются на материале всех видов художественной деятельности, в том числе и музыкальной.

Для всестороннего, гармоничного развития ребенка проблема детского художественного творчества имеет особое значение. С этой точки зрения учеными и методистами были исследованы источники детского продуктивного творчества, динамика развития творческого начала в драматизации, музыкальной, изобразительной, речевой деятельности детей.

Изучая и оценивая детское продуктивное творчество, удалось выделить три группы показателей, которые специфичны для определения творческого начала в музыкальной деятельности дошкольников: а) отношения, интересы, способности детей,

проявляющиеся в музыкальном творчестве; б) способы творческих действий; в) уровень детской творческой «продукции». Показатели дали возможность более объективно определить качество музыкального продуктивного творчества детей.

Эти три группы показателей используются для разработки указанных выше направлений, актуальных для современной методики дошкольного музыкального воспитания[41].

При разработке первого направлении ученые и методисты исходят из положения правомерности творческой и учебной деятельности в детском саду, самостоятельности их функций и вместе с тем самых тесных взаимосвязей.

Исследования показали, что, помимо косвенных воздействий на становление и развитие детских замыслов, можно *активно формировать детское творчество*, применяя специальные творческие задания.

Второе направление — исследование детской художественной самостоятельной деятельности. Наличие ее говорит о состоявшемся художественном, музыкальном развитии ребенка (так как эта деятельность возникает по его инициативе, отвечает его интересам и проходит без видимого руководства взрослого), о влиянии правильно организованного обучения, хороших традиций быта дошкольного учреждения, благоприятной атмосферы в семье. Вместе с тем в практике мало еще задумываются над спецификой приобщения дошкольников к самостоятельной художественной деятельности. В одной из последних редакций «Программы воспитания в детском саду» этот вид деятельности получил более четкое выражение и оформлен в виде самостоятельного подраздела.

В результате исследований были *определены педагогические условия, способствующие становлению музыкальной самостоятельной деятельности детей*.

Выяснилась целесообразность создания определенных зон в помещении групп для различных видов самостоятельной художественной деятельности детей, определения номенклатуры пособий и оборудования, последовательности их использования. Удалось установить взаимосвязи между различными формами деятельности: учебной на занятиях, выступлениями детей на праздниках (под руководством педагога) и самостоятельной, музыкальной деятельностью. Особенно важна связь между полученными художественными впечатлениями (на праздниках и на занятиях, а также в семье) с усвоенными способами самостоятельных действий на занятиях и последующим применением их в игровых ситуациях. В целом очевидно, что деятельность, возникающая по инициативе детей, успешно

развивается при целенаправленном гармоничном сочетании переживаний ребенка, его интересов и правильно организованных педагогических условий.

Наконец, третье, ведущее направление — комплексный подход к эстетическому воспитанию. Одна из ведущих особенностей комплексного подхода — это программность эстетического воспитания. Впервые была осуществлена попытка создать примерную программу, в которой задачи эстетического воспитания разработаны для каждой возрастной группы детского сада. Среди них воспитание эстетического отношения к природе, окружающим предметам, а также к искусству, используемым на занятиях, в труде и повседневной жизни. Содержание многолетнего исследования изложено в виде коллективной монографии в книге «Система эстетического воспитания в детском саду» и ряде других работ и исследований[42].

С позиций комплексного подхода проведено исследование, направленное на изучение характера взаимосвязей между музыкальным воспитанием и развитием ребенка[43]. В этом исследовании определена общая структура музыкальности, раскрыты отдельные ее компоненты, показана проблема взаимоотношений между общим и музыкальным развитием, между усвоением различных видов музыкальной деятельности и способностями, которые при этом развиваются. Изучены возможности формирования песенного, музыкально-игрового творчества и роль обучения в этом процессе. В целом охарактеризованы связи между воспитанием и музыкальным развитием детей на различных возрастных ступенях и с учетом индивидуальных особенностей.

В работе А. И. Вайчене[44] также исследовался целостный процесс музыкального воспитания и возможности поэтапного управления им. Автор показал способы применения комплексного подхода к музыкальному развитию ребенка. Практическое значение работы в том, что предлагаемые формы планирования и учета результатов воспитания помогают преодолеть некоторые недочеты в осуществлении целенаправленного музыкального воспитания.

Кроме названных исследований по общим проблемам музыкального воспитания и развития дошкольников, ведутся исследования и более частных вопросов. Так, в исследовании А. И. Катинене[45] также обосновывается целостная система, но только одной певческой деятельности. Певческая деятельность показана в разнообразных формах организации (на занятиях, праздниках, развлечениях, прогулках и т. д.).

Для решения более частных вопросов музыкального восприятия, детского исполнительства и творчества ученые доказали, что необходима определенная последовательность. Путь идет от целостного, непрерывного восприятия музыкальных образов к дифференциации их выразительных средств, а затем вновь к целостному восприятию, но осуществляемому на более высоком уровне[46]. Важно, что особенности восприятия изучаются с самых ранних их проявлений — с первых месяцев жизни ребенка. Обнаружено, что эмоциональная восприимчивость и слух выявляются очень рано[47].

В музыкальном воспитании маленького ребенка значительное место занимает работа по развитию сенсорных качеств восприятия. Изучение природы музыкально-сенсорных способностей (различение и воспроизведение звуковысотных и ритмических соотношений музыкальных звуков, их тембра и динамики) позволяет более четко разработать их классификацию и определить место музыкально-дидактических игр. Привлечение композиторов и поэтов к музыкально-поэтическому оформлению дидактических игр позволило создать определенную систему музыкально-сенсорного воспитания детей, что подкреплено опытом психологического изучения особенностей музыкально-сенсорных способностей в их более локальном плане: устанавливаются некоторые особенности звуковысотных различений у детей раннего возраста, а также восприятие музыкального ритма[48].

Группа исследований посвящена наглядным средствам и методам формирования музыкального восприятия. При этом используется метод моделирования музыкальных явлений (С. М. Шоломович, Л. Н. Комиссарова, Э. П. Костина). Авторы разрабатывают различные аналоги средствам музыкальной выразительности. Эти модели несколько упрощают, схематизируют музыкальную речь. Они могут быть и предметами (наглядные, методические пособия), и каким-либо процессом (например, движения типа дирижирования), и какой-либо ситуацией (например, драматизация в соответствии с развитием музыкальных образов). Моделируются звуковысотные, динамические, агогические[49], тембровые особенности музыки, а также жанры произведений и их структура. Например, на картинках изображены медленно идущий старик (медленный темп), бодро шагающий солдат (умеренный темп), бегущий ребенок (быстрый темп). Дети, различая темп музыкальных произведений, показывают соответствующие карточки. При формировании музыкального восприятии особую роль играет само исполнение музыкального произведения и продуманные

пояснения педагога, раскрывающие эмоциональное содержание данного произведения.

Восприятие музыки всегда эмоционально по своему характеру, но отнюдь не исключает, а, наоборот, предполагает его осознанность. Возникает необходимость определить содержание музыкально-образовательной работы с детьми, охарактеризовать объем словарного запаса, позволяющего высказать свое отношение к музыкальному произведению.

Вопросы детского музыкального исполнительства (пение, танцы, хороводы, игра на детских музыкальных инструментах) также рассматриваются многими исследователями. Изучаются особенности каждого вида деятельности, характеризуются качества личности, способности ребенка, которые особо успешно развиваются и, наконец, устанавливаются пути и методы их формирования.

Каждый исследователь выбирает свою особую проблему. Так, изучаются возможности развития слуха и голоса у плохо интонирующих и низко поющих детей в процессе обучения пению, создается система певческих упражнений для преодоления этих недочетов (Р. Т. Зинич). В другом исследовании также устанавливается система упражнений для развитии певческого голоса, но в основу кладется русское народное песенное творчество, как особо близкое детям данной национальности. Упражнения предназначены для неоднократного повторения. Чтобы сделать их привлекательными, разрабатываются методы и приемы обыгрывания народных попевок (что присуще музыкальному фольклору[50]). У педагогов часто возникают вопросы о возможности применения пения без музыкального сопровождения. Удалось установить, что дети с 4—5 лет могут петь без сопровождения, если создать соответствующие условия: доступный репертуар, специальные дирижерские жесты, демонстрирующие ход мелодии, и т. л.

Пение рассматривается педагогами как деятельность, в процессе которой успешно развиваются способности ребенка. Проблема формирования детского песенного творчества постоянно находится в поле зрения многих музыкантов. В последующих исследованиях разрабатывается методика сочинения детьми простейших попевок. К своим попевкам дети обращаются неоднократно. Первоначальные их импровизации постепенно совершенствуются, поэтому важно проанализировать весь творческий процесс и найти способы управления им. Выявляется также возможность творческих проявлений старших дошкольников в процессе песенной исполнительской деятельности.

Исследовалась и другая музыкальная исполнительская деятельность детей: танцы, хороводы, музыкальные игры. В одном из таких исследований рассматриваются богатые возможности ритмики как метода развития музыкальных способностей, показана необходимость применения небольших этюдов с целью упражнения детей в музыкально-ритмических движениях[51]. Задача другого исследования — изучить возможности ритмики как деятельности, в которой наиболее успешно развивается чувство ритма[52].

Наименее разработанной областью является приобщение детей к игре на детских музыкальных инструментах. В современных условиях улучшается их производство и создается реальная база для осуществления обучения детей. Разработано примерное содержание обучения приемам игры на различных инструментах детей 4—7 лет [53].

За последние годы преподаватели дошкольных факультетов обратились к изучению вопросов в области методики обучения игре на фортепиано, ставятся задачи профориентации, т. е. подготовки студентов — будущих педагогов к работе в дошкольных учреждениях.

В настоящее время партия и правительство, учитывая все большее развитие науки и техники, обилие разнообразной информации, а также возросшие возможности дошкольников, ставят перед педагогической общественностью задачу огромной важности — создать предпосылки к переходу обучения шестилетних детей в школе. Задача эта решается в социально-экономическом и в психолого-педагогическом направлениях. В некоторых районах созданы подготовительные классы в школах.

Если ребенок воспитывается в детском саду на протяжении нескольких лет, он достигает определенного уровня музыкально-эстетического развития. Поэтому следует установить преемственность в музыкальном воспитании детей подготовительных и первых классов.

Необходимо создать единую систему музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения: детский сад — начальная школа — средняя школа — вузы. Несомненно, положительных результатов можно добиться в том случае, если на каждом этапе образования и воспитания учитывать уже освоенное детьми и ориентироваться на то новое, что ждет их на более высокой ступени развития. Вот почему ведется широкая экспериментальная проверка типовой программы воспитания в детском саду, **в** том числе и по музыкальному воспитанию детей 6—7 лет, а также программы по музыке для подготовительных

классов школы.

Лаборатория эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, о которой говорилось выше, выполняет функции координатора всей научно-исследовательской работы, проводимой различными государственными и общественными организациями, призванными решать задачи эстетического воспитания дошкольников. Многие темы разрабатываются лабораторией в содружестве с отдельными секторами республиканских НИИ педагогики и кафедрами дошкольной педагогики педагогических институтов.

Существует научно-методический совет по дошкольному воспитанию Министерства просвещения СССР (секция музыкального воспитания и изобразительной деятельности), координирующий работу учебных заведений по подготовке специалистов высшей и средней квалификации. Активно работает дошкольная секция Института эстетического воспитания (на общественных началах) при Педагогическом обществе РСФСР, объединяющая научные кадры путем организации научных конференций и издания их материалов.

Итак, обобщая весь материал главы, можно отметить поступательное движение каждого этапа в истории развития теории и методики дошкольного воспитания, в том числе музыкального, последовательное преодоление его трудностей и его положительные тенденции.

В дореволюционной дошкольной педагогике происходило лишь первоначальное становление методики музыкального воспитания на основе обобщения лучшего педагогического опыта. В ней отражены как передовые взгляды ученых, методистов и общественных деятелей прошлого, представляющие интерес и в наши дни, так и идеалистические взгляды на природу музыкального искусства, на особенности музыкальных переживаний детей и на особенности руководства их развитием.

Лишь в советской системе общественного дошкольного воспитания возникли реальные возможности для развития теории методики эстетического воспитания, в том числе и музыкального. Под руководством Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, а также С. Т. Шацкого, В. Н. Шацкой, Е. А. Флёриной и других деятелей дошкольные учреждения определялись как первая ступень общественного воспитания, а роль искусства — как могучее, неповторимое средство воспитания.

Первые деятели дошкольного музыкального воспитания закладывали его основы. Многолетняя научно-исследовательская работа, обобщение передовой практики выдвигали все новые проблемы музыкального воспитания и находили пути их

решения.

Активное участие творческих союзов — Союза композиторов и Союза писателей — позволило создать целый фонд произведений, обеспечивших формирование нравственных чувств, эстетического отношения к окружающей жизни, к музыке.

Совершенствовались программы музыкального воспитания, уточнялся подход к обучению как к средству всестороннего развития личности ребенка, обогащалась методика руководства занятиями.

Теория и методика музыкального воспитания является частной дисциплиной, но она непосредственно смыкается с дошкольной педагогикой, психологией, а также с эстетикой и искусствоведением. Исследовательская работа в области музыкального воспитания опирается на эти смежные области. Изучение педагогического наследия, обобщение достижений передовой практики и также современный уровень научно-исследовательской работы позволили определиться методике музыкального воспитания как области науки и как учебному предмету.

Вопросы и задания

1. Оцените прогрессивные и негативные стороны русской дореволюционной теории музыкального воспитания ребенка.

2. Как характеризовалась проблема взаимосвязи музыкального воспитания, обучения и творческого развития ребенка на первых этапах становления советской теории дошкольной педагогики?

3. Покажите значение работы Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей» в развитии теории музыкального воспитания ребенка.

4. Как отразилась разработка дошкольной дидактики (А. П. Усова) на становлении методики музыкального воспитания в 50—60-е годы?

5. Проанализируйте основные проблемы эстетического воспитания, имеющие значение для разработки современных задач музыкально-эстетического развития детей.

6. Охарактеризуйте тематику исследований теории музыкального воспитания за последние 10 — 20 лет.

7. Ознакомьтесь с методическими пособиями, сборниками музыкального репертуара, изданными в различные годы (на выбор), сравните их и оцените тематику, содержание

методических указаний.

8. Дайте анализ тематики статей одного из сборников «Педагогические чтения», обобщающих опыт музыкального воспитания в детских садах в 60—80-е годы.

Темы для рефератов

1. Становление и развитие теории и методики дошкольного музыкального воспитания в советских детских садах на разных его этапах (охарактеризовать выборочно один из этапов).

2. Характеристика проблематики современных исследований в области дошкольного музыкального воспитания.

СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ
Глава 4. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

§ 1. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ

Любая педагогическая система включает в себя цели, содержание, методы, организационные формы детской деятельности и управление воспитательными и дидактическими процессами. Все эти компоненты тесно взаимосвязаны, составляя единый комплекс средств воспитания. Подобный подход соответствует закону диалектики, рассматривающему любое явление в его связях и опосредованиях. При этом любые изменения одного из компонентов влекут изменения и других.

Материал предыдущей главы позволяет нам установить признаки комплексного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию:

— музыкальное воспитание должно обогащать нравственный облик ребенка, активизировать умственную деятельность, физическую активность;

— воспитание эстетического отношения к окружающей действительности, к музыкальному искусству должно помочь установлению связи ребенка с жизнью;

— содержание и методы обучения музыкальной деятельности должны обеспечивать единство ее воспитательной, образовательной и развивающей функций;

— сочетание разнообразных типов занятий (традиционных, тематических, комплексных) должно побуждать к развитию инициативы, активности, творческих действий;

— комплекс методов обучения с учетом индивидуально-дифференцированного подхода должен способствовать формированию эстетической воспитанности, склонности к самостоятельному и творческому учению, к развитию музыкальных способностей и первых проявлений эстетического вкуса;

— гармоническое сочетание всех форм организации музыкальной деятельности детей (занятий, игр, праздников, развлечений, самостоятельной деятельности) должно способствовать всестороннему общему художественному развитию дошкольника.

Комплексный подход к музыкальному воспитанию реализуется путем установления его системно-структурных связей. Системность всегда выступает в виде целостного явления, целостной структуры, состоящей из отдельных элементов. Известный ученый Ф. Ф. Королев так описывает основные

признаки структуры: «Система — это не простая сумма или даже совокупность элементов, а целостный комплекс элементов, находящихся в определенных связях и отношениях. Система может быть понята лишь в единстве со средой как элемент системы более высокого порядка»[54].

Разрабатывая вопросы системного подхода к эстетическому воспитанию, философ А. И. Буров отмечает, что в системе всегда присутствуют иерархия, соподчинение отдельных элементов другим. Одни из них для данной системы основополагающие, другие соподчиненные и имеют меньшее значение. Ведь эстетическое воспитание является лишь подсистемой коммунистического воспитания. «Системная задача,— пишет А. И. Буров,— в отношении отдельной науки заключается в конечном счете в том, чтобы осознать и осмыслить ее диалектическую целостность и представить в стройном, упорядоченном виде или дать описание частной подсистемы данной области знания с учетом ее отношения к целому»[55].

Система музыкального воспитания, как и любая другая педагогическая система,— многосоставное и сложное по структуре явление. В эту систему входят деятельность педагога, передающего музыкальный опыт воспитаннику, деятельность ребенка, активно осваивающего этот опыт, средства воспитания, и прежде всего музыкальное искусство, формы организации музыкальной деятельности ребенка. Одни из компонентов этой системы являются ведущими, определяющими, другие более производными, и все они адресуются к целостной личности ребенка, пересекаются через призму его потребностей, интересов, возрастных и индивидуальных возможностей.

Различные подходы к разработке системы музыкального воспитания обнаруживаются у педагогов-музыкантов, музыковедов, композиторов многих стран. Об этом свидетельствуют материалы конгрессов Международного общества по музыкальному воспитанию, так называемому ИСМЕ (International Society for Music Education). Общество это организовано в 1953 г. по инициативе ЮНЕСКО, и с тех пор каждые два года проводятся конгрессы в различных странах. На каждом конгрессе своя тема, посвященная основополагающим проблемам систем музыкального воспитания. Так, на IX конгрессе (Москва, 1970) обсуждалась тема «Роль музыки в жизни детей, юношества, молодежи», на последнем, XIV конгрессе (Варшава, 1980) — «Национальная культура — основа музыкального воспитания».

Материалы конгрессов и научных семинаров ИСМЕ дают ценную информацию по результатам исследования как основных

проблем музыкального воспитания, так и более частных. При обсуждении основных проблем четко вырисовываются две позиции в трактовке роли музыки в воспитании: представители одной из них доказывают познавательные и воспитательные возможности музыкального искусства (из социалистических стран), другой — стремятся отвлечь детей от идейного содержания музыки (например, представители американской делегации превозносят достоинства поп-музыки).

Различные точки зрения были высказаны на XIV конгрессе ИСМЕ (1980) и при истолковании роли национальной культуры в музыкальном воспитании. Значение и особую ценность народного творчества признают все. Но некоторые ученые и музыканты придают ему самодовлеющее значение, не признают музыкальной культуры других наций и тем самым воспитывают националистические чувства.

Однако большая часть участников конгресса отстаивает мнение о том, что музыкальное воспитание на основе приобщения к собственной национальной культуре пробуждает у детей потребность ознакомиться с музыкальными традициями других народов, что способствует воспитанию любви к родной стране, пробуждает живой интерес к другим странам, воспитывает интернациональные чувства.

Безусловно, за рубежом имеется немало прогрессивных музыкальных деятелей, которые разрабатывают оригинальные системы музыкального воспитания. Популярна деятельность известного австрийского композитора Карла Орфа и созданного им института в Зальцбурге.

Главную цель своей педагогической деятельности К. Орф видит в развитии творческого потенциала личности. «Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок — музыкантом или врачом, ученым или рабочим,— пишет К. Орф в своем методическом пособии, названном «Шульверком»,— задача педагога — воспитать в нем творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить, и этому надо помочь. Но привитые желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка»[56].

Музыкальное воспитание осуществляется в системе К. Орфа в процессе так называемого элементарного музицирования. Суть этой деятельности в синтезе музыки с речью, с ее ритмической и мелодической стороной. Музыка связывается также с движением, пантомимой, театрализованной игрой. Таким образом, налицо синтетический и творческий характер деятельности.

К. Орф создал специальные детские инструменты (металлофоны, ксилофоны ударные, духовые) очень высокого

качества, а также составил сборник, в котором широко используются народные песни. Автор подчеркивает, что его дидактическая система допускает разнообразные методические решения. И действительно, во многих странах были созданы собственные, национальные варианты «Шульверка», основанные на принципах К. Орфа, но использующие интонации народной музыки данной страны.

Многие преимущества системы К. Орфа очевидны. Вместе с тем некоторые из его принципиальных положений вызывают возражение. Музыка в системе К. Орфа выступает лишь как фон для драматизации, декламации, танца, являясь их связующим звеном. Однако, помимо этого, музыка должна выступать ярко, самобытно, во всем богатстве поэтического содержания, во всем жанровом своеобразии. Лишь тогда можно надеяться на силу ее эстетического воздействия на личность ребенка. Общее музыкальное воспитание должно обеспечить приобщение к разнообразным видам этой деятельности. В системе К. Орфа не получает должного развития активное восприятие музыки, не раскрывается содержание воспитательной работы, ее последовательности при введении детей в мир музыки, разнообразной по средствам музыкального воплощения. Недостаточно прослеживается и динамика формирования певческих навыков в соответствии с основами певческой культуры. Таковы достоинства и недостатки системы К. Орфа.

Вызывает интерес деятельность другого крупнейшего теоретика музыкального воспитания — известного венгерского композитора Золтана Кодаи, который подходит к постановке массового музыкального просвещения с общегосударственных позиций. Его система едина для детских садов, школ, педагогических училищ и высших учебных заведений, что обеспечивает преемственность в работе. В основе этой системы лежит признание определяющей, универсальной роли хорового пения. По мнению З. Кодаи, лишь человеческий голос — самый красивый инструмент, который может стать плодородной почвой для всеобщей музыкальной культуры. Поэтому в рассматриваемой системе в начале обучения считается нецелесообразным использование инструментальной музыки — она вводится лишь с 3—4 классов школы, тогда же школьники знакомятся с песнями других народов.

З. Кодаи разработал тщательно продуманную систему обучения пению по нотам на основе так называемой релятивной (ладовой) сольмизации. В этой системе используются буквенные названия звуков, применяются условные обозначения ритмических рисунков («ти» — обозначает восьмые ноты, «та» —

четверти) и так называемые ручные знаки (определенное движение рукой обозначает каждый звук). Пользуясь этими условными обозначениями, можно достичь значительных успехов в развитии чувства лада, звуковысотного слуха, высоких показателей качества пения. По данным венгерского исследователя К. Форраи, 80—89% детей, получивших музыкальное воспитание в детских садах с использованием элементов системы З. Кодаи, к моменту поступления в школу уже умеют чисто петь[57].

Признавая большие достижения венгерских педагогов в области хоровой культуры, следует все же отметить известную ограниченность предлагаемой системы. Преимущественное внимание, оказываемое в системе З. Кодаи хоровому пению, сужает рамки возможностей развития у детей разнообразных способностей. Каждый вид музыкальной деятельности в общей системе музыкального воспитания и развития имеет свои преимущества для формирования соответствующих способностей. При отсечении от музыкального воспитания и образования сферы инструментальной музыки ограничивается и сфера воздействия самой музыки. Произведения инструментального жанра способны обогатить мир музыкально-эстетических переживаний ребенка с самых ранних лет. Далее, признавая исключительную роль народных песен в воспитании детей, вряд ли можно ими ограничиться даже в дошкольном возрасте. Воспитание ребенка невозможно вне приобщения его к социальным чувствам, которые выражены в музыке современных композиторов.

Основное направление музыкального воспитания по системе З. Кодаи имеет несомненные достоинства. Изучение этого опыта может обогатить практику отечественного музыкального воспитания. Но возникающие при этом проблемы требуют еще своего решения.

Значительным вкладом в теорию музыкального воспитания является система, развиваемая Д. Б. Кабалевским, известным советским музыкальным деятелем и композитором. Его система направлена на то, чтобы приобщить ребенка к музыке путем развития активности восприятия: важно добиться того, чтобы ребенок не только слушал музыку, но слышал ее, не только воспринимал, но и сопереживал ее содержание и настроение. В книге Д. Б. Кабалевского «Про трех китов и про многое другое» и в «Программе по музыке для общеобразовательной школы», разработанной под его руководством, намечены пути интересной, продуманной в педагогическом отношении работы по приобщению детей к музыкальному искусству, раскрывается содержание освоения активного вида музыкальной деятельности

— слушания музыки.

Суть системы Д. Б. Кабалевского состоит в том, что уже на начальных этапах обучения вся воспринимаемая школьниками музыка, начиная от простейших форм и кончая самыми сложными (вплоть до симфоний), концентрируется вокруг трех важнейших жанров музыки: песни, марша, танца. В своей программе, составленной по этому принципу, Д. Б. Кабалевский пишет: *«Три кита» — песня, танец, марш — три основные сферы музыки...* Не говоря уже об опере, оратории и кантате, выросших из песни и песенности, и балете, выросшем из танца и танцевальности, «три кита» пронизывают всю классическую и современную музыку — симфоническую и камерную, вокальную и инструментальную»[58]. Д. Б. Кабалевский подчеркивает, что опора на песню, танец, марш дает возможность объединить большое музыкальное искусство с музыкальными занятиями в школе, обеспечивая таким образом теснейшую связь этих занятий с жизнью.

Совершенно очевидно, что «три кита» — это содержательное обобщение важнейших областей музыки, познание которых идет по принципу восхождения от общего к частному, от понятия «песня вообще» к данной конкретной песне. Как отмечает Д. Б. Кабалевский, такой подход позволяет добиться того, что «восприятие музыки первоклассниками сразу же становится активно-творческим, аналитическим. Ведь учитель предлагает им послушать «не песню», «не марш», «не танец», а *музыку* вообще. Ребята должны (и могут!) *сами* услышать и определить характер музыки и принадлежность ее к одной из трех основных областей музыки»[59].

Вместе с возникновением представлений о песенности, танцевальности и маршевости дети начинают узнавать эти жанровые признаки музыки в разных жизненных ситуациях. Постепенно музыка начинает раскрываться для них своими новыми гранями. Они начинают понимать, что музыка способна рассказать о настроении, чувствах людей. Об этом можно узнать, прислушиваясь к музыкальному звучанию, которое меняется по динамике, темпу, находится в самых разных мелодических, гармонических и ритмических сочетаниях. Постепенно осваивается язык музыки, выразительное значение музыки начинает доходить до детей в единстве с ее изобразительными средствами. Перед ними раскрываются особенности музыкально-образного воплощения многих жизненных явлений.

Наиболее сложной является в музыкальном воспитании проблема соотношения общего направления со всеми другими видами деятельности: пением, игрой на музыкальных

инструментах, музыкально-ритмическими упражнениями. Д. Б. Кабалевский справедливо подчеркивает, что общее направление музыкального воспитания должно быть единым. Например, при обучении пению внимание детей постоянно привлекается к характеру песен, к разнообразию их жанров. Могут быть созданы попевки различных жанров для вокальных упражнений. Такие попевки легко входят в быт ребенка. Используя ритмические движения, можно легко продемонстрировать характер мелодий: одни из них плавные, певучие, другие легкие, танцевальные, третьи написаны в форме марша. Такие же связи можно установить в любых видах деятельности. Учат ли детей пению, игре на музыкальных инструментах, восприятию музыки, везде они знакомятся с «тремя китами», с выразительными и изобразительными средствами музыки.

Вместе с тем каждый вид музыкальной деятельности самостоятелен. Например, программа по пению строится в соответствии с вокально-хоровыми основами. Музыкальная грамота, в частности обучение пению с листа по нотам, имеет свою разработанную методику. Используя передовой педагогический опыт, Д. Б. Кабалевский опирается на данные этой методики. Однако работа по всем видам музыкальной деятельности объединена общими принципами, общей организацией данной «темы» и закономерностями приобщения к музыке, которых придерживается Д. Б. Кабалевский.

Таким образом, система музыкального воспитания в школе, разработанная Д. Б. Кабалевским, принципиально отличается своей социально-воспитательной направленностью, применением музыкального искусства как своеобразного отражения жизни. Тематизм как педагогический принцип организует всю воспитательно-развивающую работу педагога. Речь идет прежде всего о воспитании средствами музыки целостной личности ребенка.

Рассмотрим систему дошкольного музыкального воспитания. Напомним, что любая педагогическая система включает следующие компоненты: цели и содержание воспитания, формы организации деятельности и дидактические процессы. В данной главе охарактеризуем цели и содержание музыкального воспитания и лишь частично остановимся на формах организации. Методы воспитания и обучения будут рассмотрены в последующих главах.

Советская система общественного дошкольного воспитания определяется общей целью коммунистического воспитания. Музыкальное искусство и музыкальная деятельность в дошкольном возрасте — средство и путь всестороннего развития

ребенка. Содержание музыкального воспитания представлено в «Программе воспитания в детском саду» — основном государственном документе, обязательном для исполнения всеми дошкольными учреждениями. Программа выступает как показатель современного состояния науки о воспитании и развитии ребенка, а также как показатель уровня лучшего педагогического опыта. В своих основных принципиальных положениях программой руководствуются дошкольные учреждения всех наших республик, но они учитывают и национальные музыкально-педагогические традиции в соответствии с национальным своеобразием музыкального искусства. Кроме этого, принимаются во внимание географические особенности края.

В соответствии с основной целью всестороннего и гармоничного развития ребенка средствами музыки можно отметить следующие *принципиальные положения*, которые реализуются в программе.

1. Связь музыкально-эстетической деятельности с окружающей жизнью, с современностью. Звучит музыка, и ребенок испытывает веселое изумление, порой спокойное раздумье или оживленную радость. Перед ним проходят картины праздничного шествия, поэтичной природы, веселой игры. В музыке отражается жизнь в ее разнообразии — в этом ее познавательное значение.

2. Учет своеобразия музыкального искусства (приобщение к эмоциональному содержанию музыки, к его яркой, постоянно меняющейся речи). Ребенок вслушивается в музыкальное звучание, отмечает наиболее яркие, выразительные средства. Дети способны восхищаться, удивляться музыке, «заражаться» ее настроением. Музыка как бы управляет их переживаниями. Чем более ребенок вслушивается в звучание музыки, чем разнообразнее его музыкальная деятельность, тем разностороннее его музыкальное развитие.

3. Установление преемственности в музыкальном развитии детей на различных возрастных этапах. В детских садах музыкальное воспитание осуществляется с двух месяцев жизни ребенка и до поступления в школу, т. е. до семи лет. Музыкальное развитие ребенка идет по возрастающей линии — от простых проявлений к более сложным. Программа точно указывает, как на разных возрастных этапах формируется эстетическое отношение детей к музыке, развиваются музыкальные и творческие способности, какие приобретаются знания, вырабатываются навыки, способы действий.

4. Обязательность музыкального воспитания детей

(программа направлена на то, чтобы все дети получили определенный музыкальный опыт независимо от подготовленности и уровня их природной одаренности). Конечно, индивидуальные особенности детей различны и результаты обучения также различны. Но каждый ребенок должен иметь определенный запас умений и навыков, сформулированных в программе. Ведь основная цель — всестороннее развитие ребенка.

Все эти положения находят отражение в практике воспитательной работы. Музыка тесно связана с другими видами искусства и сопровождает всю жизнь ребенка в детском саду. Все дети приобщаются к музыке, содержание которой отвечает общим и специальным задачам и учитывает возрастные ступени и индивидуальные различия.

Ребенок приобщается к искусству не только на специальных занятиях. Музыка и стихи звучат на праздниках в исполнении взрослых и детей. Художественное оформление усиливает эмоциональное переживание ребенка. Театрализованные действия с куклами также требуют изобразительного и музыкального оформления. Дети могут петь во время занятий по физкультуре, рисованию, развитию речи или во время прогулки. И разумеется, в своей самостоятельной игровой деятельности они рисуют, рассказывают сказки, танцуют, играют на детских музыкальных инструментах. Самостоятельные проявления — свидетель того, что дети не только приобрели художественный опыт, но и свободно его применяют в новых ситуациях.

Таким образом, программа определяет место и содержание музыкального воспитания в различных условиях и формах организации детской деятельности.

Во вводной части «Программы воспитания в детском саду» характеризуется общее содержание эстетического, и в частности музыкального, воспитания. Следует обратить особое внимание на уровень эстетического развития детей к концу пребывания их в детском саду. Эстетическое воспитание программируется, т. е. устанавливаются конкретные, способы действий, навыки, знания, которыми дети должны овладеть, а также определяются показатели их музыкального развития к моменту перехода в школу. Таким образом устанавливаются преемственные связи со школой.

Во всех последующих разделах программы выявлен эстетический подход, который нацеливает воспитателей на применение различных видов искусства.

В программе специально выделен раздел «Праздники и развлечения», в котором раскрывается содержание нравственно-эстетического отношения к знаменательным датам, праздникам.

Музыка в силу своего специфического воздействия выступает как яркий стимулятор эстетических эмоций и вызывает определенный строй чувств, характерных для того или иного праздника. Разнообразные виды развлечений также позволяют ознакомить детей с новыми жанрами музыкальной деятельности, обогатить их яркими музыкальными впечатлениями.

Особое внимание следует обратить на подраздел «Самостоятельная художественная деятельность» в программе для средней, старшей и подготовительной к школе групп. Значение ее велико, так как она свидетельствует о потребности детей в музыке, о сложившемся музыкальном опыте. Деятельность называется самостоятельной, она возникает и протекает по инициативе детей. Следовательно, она не программируется. Но это не означает, что роль воспитателя пассивна. Методы руководства меняются, они становятся косвенными. Перед воспитателем стоит задача обогатить детей художественными впечатлениями, стимулирующими самостоятельные музыкальные проявления. А для этого нужно создать благоприятные условия: выделить место (зону), где будет происходить эта деятельность, предоставить соответствующее оборудование (детские музыкальные инструменты, музыкально-дидактические игры, атрибуты для сюжетных игр, костюмы для плясок и т. д.). Дети любят играть на детских музыкальных инструментах, исполнять знакомые мелодии, подбирать их по слуху, а порой и импровизировать собственные попевки. Часто, отражая праздничные впечатления, они повторяют отдельные «номера» и воспроизводят ход праздника. В сюжетных играх по мере их развертывания они охотно включают танцы, песни, а иногда изображают «Музыкальное занятие».

Наиболее существенную роль в музыкальном воспитании играет раздел программы «Занятия». Обучение — прямой, экономный путь музыкального воспитания и развития ребенка.

В программе указаны задачи музыкального воспитания и развития, определен объем знаний и навыков в различных видах музыкальной деятельности:

— слушание музыки, в процессе которого происходит восприятие произведений;

— исполнительская деятельность (пение, танцы, игры, хороводы, игра на детских музыкальных инструментах);

— творчество — импровизация простейших мелодий, комбинация элементов танца, драматизация песен, передача образа персонажей музыкальных игр.

Все виды музыкальной деятельности взаимосвязаны. Исполнительство и творчество немыслимы без развития

восприятия музыки. Творчество в свою очередь возникает и развивается в том случае, если дети научились петь, танцевать, играть.

В разных возрастных группах все виды деятельности проявляются по-разному. В младших группах они носят синтетический характер. Занятия объединены как бы определенным сюжетом, а песни, игровые действия, маленькие пляски следуют друг за другом и иллюстрируют рассказ педагога. Занятия с детьми 4—7 лет меняют свое построение в связи с обучением пению, танцам, игре на инструментах. Процесс усвоения певческих, музыкально-ритмических движений приобретает более отчетливые формы.

Лаборатория эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР работает над совершенствованием содержания эстетического, и в частности музыкального, воспитания и обучения на занятиях. Для разных возрастных групп и разное содержание музыкального воспитания, которое выражается не только в изменении объема усваиваемых практических знаний и умений, но и в изменении способов самостоятельных и творческих действий; у старших дошкольников развиваются разнообразные музыкальные способности. В старших группах появляются и новые виды деятельности: игра на детских музыкальных инструментах, творчество. Следовательно, изменяется структура программы по возрастным группам.

Для детей раннего и младшего возраста вслед за задачами музыкального воспитания и развития способностей определено содержание обучения практическим навыкам пения, движения и слушания музыки. Для детей средней, старшей и подготовительной к школе групп содержание музыкальной деятельности складывается из следующих компонентов:

1. Слушание музыки (три темы).

2. Пение: упражнение на развитие слуха и голоса, пение песен, песенное творчество.

3. Музыкально-ритмические движения: упражнения, игры, хороводы, пляски, музыкально-игровое и танцевальное творчество.

4. Игра на детских музыкальных инструментах: слушание произведений в исполнении взрослых, исполнение детьми.

При разработке содержания в детском саду реализуются современные положения музыкальной педагогики: уточняются формулировки задач музыкального воспитания; большое разнообразие получили виды музыкальной деятельности, позволяющие развивать разносторонние музыкальные

способности; репертуар музыкальных произведений для старших групп подобран в соответствии с принципом тематизма учебного процесса.

Тематизм в музыкальном воспитании, выдвинутый Д. Б. Кабалевским и преемственно примененный в программе старших групп детского сада, заключается в следующем.

Д. Б. Кабалевский в основу тем кладет само музыкальное искусство в своеобразии его содержания и формы. Выдвигая одну за другой темы, он приобщает детей к музыке в определенной последовательности. Это организует сложный музыкальнопедагогический процесс. Воспринимая музыкальные произведения, учащиеся получают достаточно отчетливые знания об их содержании и средствах музыкальной выразительности.

В соответствии с принципом тематизма в детском саду в течение года детей знакомят с тремя темами (каждая из них планируется на квартал).

Первая тема — «Какие чувства передает музыка?» — посвящена знакомству детей с эмоциональным содержанием музыки, с ее жанрами, характером. Детей старших групп знакомят с произведениями, которые вызывают самые разнообразные чувства, в них выявляется своеобразие героического, лирического, эпического жанра. Например, торжественный, приподнятый характер в произведениях: «Марш» С. С. Прокофьева, «Рондо-марш» Д. Б. Кабалевского, «Наша Родина» Е. Н. Тиличеевой; веселый, плясовой — в пьесах: «Камаринская» П. И. Чайковского, «Полька» М. И. Глинки, нежный, спокойный — в пьесах «Колыбельная песенка» Г. В. Свиридова, «Ходит месяц над лугами» С. С. Прокофьева; шуточный, задорный — в финской народной песне «Мальчишка-замарашка» в обработке Т. А. Попатенко; спокойный, чуть грустный — в пьесе М. А. Крутецкого «Зима».

Вторая тема — «О чем рассказывает музыка?» — раскрывает программность и изобразительность в музыке.

Музыкальное искусство всегда отражает действительность. За музыкальными образами стоит реальная жизнь, выразительные интонации человеческой речи, звучание некоторых природных явлений: шум моря, журчание ручья, шелест листьев и т. п. Программное название пьес, литературный текст песен, изобразительные элементы помогают детям воспринять содержание произведений («Кавалерийская» Д. Б. Кабалевского, «Буденновцы» Я. И. Дубравина, «Сани с колокольчиками» В. Г. Агафонникова, «Гусли» В. И. Витлина и др.).

Изобразительные средства музыки побуждают к возникновению жизненных ассоциаций. Дети дошкольного

возраста заинтересованно относятся к музыке программного и изобразительного характера.

Третья тема — «Как рассказывает музыка?» — говорит о своеобразном музыкальном языке. Дети учатся понимать назначение тех или иных музыкальных средств для выражения определенного содержания. Они не только отмечают необходимость исполнения колыбельной в спокойном темпе, нежно, не спеша, но и способны мотивировать это. Так, в пьесе Д. Б. Кабалевского «Походный марш» (новая редакция) три вариации: в каждой из них своеобразный комплекс музыкальных средств, который передает образы шагающих пионеров, игрушечных солдатиков или марширующих солдат. Все три вариации объединены общим жанровым признаком (марш) и имеют одну и ту же чуть варьированную мелодию, но они и различны благодаря изменению регистров, насыщенности или прозрачности аккордов, динамической окрашенности. На таких выразительных примерах дети приобщаются к особенностям музыкального языка.

Последовательность усвоения трех тем обоснованна, но необходимо отметить и ее условность. При ознакомлении с той или иной темой нельзя не затронуть две другие. Говоря об эмоциональном содержании музыки или о программности, педагог раскрывает те или иные средства музыкальной выразительности.

Темы в основном иллюстрируются пьесами, песнями, предназначенными для слушания. Но и в процессе обучения пению, игре на детских инструментах, ритмическому движению темы также подкрепляются в ходе объяснения характера танца, песни и т. д.

Лаборатория эстетического воспитания разрабатывает формы донесения репертуара по всем видам музыкальной деятельности. Музыкальные произведения располагаются в определенной последовательности по кварталам. К каждому произведению дается краткая аннотация, пояснение (какие особенности должны быть усвоены детьми и какие навыки требуются для точного и выразительного исполнения песни, танца, хоровода). Например, в игре «Ищи» Т. П. Ломовой указывается, что дети должны передавать изящные, задорные движения, отмечая сильные доли такта, двигаться легкими поскоками, меняя направление движения в соответствии со сменой музыкальных фраз, соревноваться в быстроте и точности движений.

Эти пояснения способствуют установлению связи между содержанием музыки, задачами и программными требованиями в области музыкального воспитания.

Таким образом, содержание обучения на музыкальных занятиях включает усвоение знаний и навыков в процессе слушания музыки, пения, музыкально-ритмической деятельности, а также раскрывает приемы игры на детских музыкальных инструментах.

Содержание музыкального воспитания реализуется в разных формах организации детской деятельности. Каждая из этих форм выполняет свою задачу, и функции их различны.

Функция учебной деятельности на занятиях — обеспечивать наиболее целенаправленное и последовательное воспитание детей средствами музыки, обучать способам музыкального восприятия, исполнения и творчества.

Функция самостоятельной музыкальной деятельности детей вне занятий — способствовать выявлению музыкальных интересов, стимулировать самоорганизацию детей в процессе игр, возникающих по их инициативе.

Функции праздников, развлечений — обогатить детей художественными переживаниями, приобщить к современности, к всенародным праздникам, создать запас ярких, радостных впечатлений.

Благодаря тому, что все формы организации выполняют различные функции, важно, чтобы они взаимно дополняли друг друга.

Система музыкального воспитания предполагает гармоническое взаимодействие всех форм организации музыкальной деятельности детей.

§ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Особую роль в становлении системы музыкального воспитания играет музыкальное искусство. Успешность реализации любой программы и методических рекомендаций зависит от самой музыки, ее художественных качеств, ее соответствия возрастающим требованиям воспитывающего и развивающего обучения. Речь идет о музыке для детей, занимающей особое место в становлении общей музыкальной культуры.

Можно отметить некоторые общие черты, характеризующие произведения, предназначенные для детей. При этом необходимо, чтобы произведения:

— отбирались из трех источников: народного музыкального творчества, классики и современной музыки;

— были проникнуты гуманизмом;

— отличались проникновением в мир чувств детей, отражали их интересы, были образными, доступными для дошкольников различных возрастных групп;

— были яркими и запоминающимися, опирались на интонационно-ладовый строй музыки своего народа;

— отражали современные искания в совершенствовании, модернизации музыкального языка; художественный уровень этих произведений должен отвечать требованиям большого искусства;

— отражали разные музыкальные формы (в том числе и более крупные) и различные жанры.

Музыкальная национальная культура, окружающая ребенка, включает *народное творчество*, его фортепианную обработку и произведения композиторов, написанные на национальной основе. Дети с ранних лет прислушиваются к родным интонациям колыбельной и плясовой, они узнают эти интонации в других произведениях. Народные песни, игры, хороводы отличаются особой выразительностью, образностью, повторностью некоторых интонаций, ладовой определенностью и четкостью формы. Народные произведения богаты разнообразием вариантов, в них ясно выражено импровизационное начало, они представляют собой синтез музыки, слова, движения. Дети легко инсценируют народные песни, варьируют различные элементы народных плясок.

В каждой республике нашей многонациональной страны создаются сборники песен, игр, танцев для детей дошкольного возраста.

В программу музыкального воспитания детского сада включено большое количество произведений народного творчества: русских, белорусских, украинских, литовских, латышских, эстонских, грузинских и т. д. Дети активно приобщаются к национальной музыкальной культуре, открывающей им путь к искусству других народов.

Классическая музыка (отечественная и зарубежная) также представлена в репертуаре программы музыкального воспитания. Известно, что композиторы-классики проявили большой интерес к созданию произведений для детей. Вспомним «Детский альбом» П. И. Чайковского, «Детские сцены» Р. Шумана, «Картинки с выставки», «В детской» М. П. Мусоргского. Все они программны, они как бы рисуют события жизни. Овеянные тонким чувством, поэтическим видением, они разнообразны по тематике и жанрам. Можно назвать немало и других произведений, доступных для детей по форме и содержанию. Это «Полька», «Галопада», «Первоначальная полька» М. И. Глинки, «Казачок» А. С. Даргомыжского, «Полька» (отрывок) М. А. Балакирева, «Галоп» А. К. Глазунова, «Полька» С. В. Рахманинова, отрывки из оперы «Сказка о царе Салтане» Н. А. Римского-Корсакова («Море», «Белка», «Полет шмеля»), отрывки из балета «Лебединое озеро» П. И. Чайковского, пьесы Э. Грига, Ф. Шуберта, Р. Шумана.

Таким образом, существует реальная возможность приобщить детей к классической музыке.

Музыка советских композиторов С. С. Прокофьева, Д. Д. Шостаковича, А. И. Хачатуряна, Д. Б. Кабалевского вошла в фонд замечательных произведений для детей. Всем, наверное, известна музыкальная сказка «Петя и волк» С. С. Прокофьева. Она написана с педагогической целью — не только ознакомить со звучанием различных инструментов оркестра, но и показать нравственный смысл — борьбы добра и зла. Удивительно удачны лейтмотивы персонажей сказки в исполнении на разных инструментах; тему волка исполняют три валторны грозно, угрожающе, а тему дедушки — фагот, который звучит в низком регистре, образ поющей птички передан звучанием флейты и т. д.

Фортепианные пьесы Д. Д. Шостаковича, А. И. Хачатуряна, написанные для начинающих пианистов, прекрасно воспринимаются маленькими слушателями. Эмоциональные, образные, порой острохарактерные, они захватывают детское воображение. Таковы «Шарманка», «Марш» Д. Д. Шостаковича, в «Детском альбоме» А. И. Хачатуряна — юмористическая пьеса

«Две смешные тетеньки поссорились», пьесы-игры «Конница», «Скакалка» и т. д. В этих произведениях ярко проявилось влияние народного творчества.

Фортепианные песни, обработки народных песен, сделанные А. Н. Александровым, Г. В. Свиридовым, также нашли свое почетное место в репертуаре для маленьких детей (поскольку произведения для детей должны быть так же хороши, как и для взрослых, но только еще лучше).

Широко известны имена композиторов — зачинателей музыкальной литературы для детей еще в 20—30-е годы: М. Л. Старокадомский, Г. Г. Лобачев, М. И. Красев, М. В. Иорданский, М. Р. Раухвергер. Много произведений для детей написано современными советскими композиторами: Е. Н. Тиличеевой, Т. А. Попатенко, А. Д. Филиппенко, З. А. Левиной, Ю. М. Слоновым, В. П. Герчик, В. Г. Агафонниковым, Р. Г. Бойко, Е. А. Туманян, Г. А. Струве, Ю. М. Чичковым, Л. С. Сидельниковым и др. Они создали своеобразную музыкально-педагогическую литературу, отвечающую социальным запросам воспитания детей.

В современной музыке происходят интенсивные поиски новых средств музыкального воплощения в ладогармонической структуре, в ритме и интонационном строе. Появляются острые, непривычные для слуха интонации и гармонии, ведутся дискуссии о целесообразности приобщения к ним детей в связи со сложностью нового музыкального языка. Возникает вопрос: если придерживаться только привычных интонаций и гармоний, то будут ли готовы дети, став взрослыми, к восприятию современной музыки? Конечно, при этом следует помнить, что произведения для детей не должны быть загромождены насыщенной фактурой, они чаще всего прозрачны по своему звучанию, ясны по форме, в них ярко выражена мелодия.

В своем творчестве композиторы испытывают определенные трудности, поскольку создать нужно яркие, впечатляющие образы весьма ограниченными средствами. Особенно это относится к мелодии песен, предназначенных для исполнения детьми раннего дошкольного возраста. Здесь ограничен и диапазон мелодии, и ее интервалика, и ритм. Чаще всего в фортепианном сопровождении мелодия дублируется, чтобы ее легче было воспроизвести.

Вот почему так важно содружество композиторов, поэтов, педагогов и издателей.

Музыка для детей должна выполнять и учебную задачу. Пользуясь ею, ребят учат петь, танцевать, слушать произведения, играть на детских инструментах. Поэтому встает задача создать произведения, связанные с различными видами музыкальной деятельности и способствующие формированию различных

практических навыков. Следовательно, необходимо создать нечто похожее на учебный репертуар по аналогии с этюдами для инструменталистов, вокализами для певцов. Кроме того, нужны произведения для праздников, кукольного театра, маленьких концертов, вечеров самодеятельности, развлечений, утренней зарядки и т. д.

Репертуар детской музыки выполняет свою социально-бытовую функцию, подобно тому как выполняет ее народное музыкальное творчество, сопровождающее всю жизнь человека.

Отсюда ясно значение совместной деятельности композиторов и составителей сборников. Последние намечают задачи, структуру сборников, определяют его адресат (возраст детей), тематику, жанры произведений, различный их вид (вокальный, инструментальный), разрабатывают сюжет музыкальных игр, построение танцев, сценариев праздников, составляют партитуру пьес для детского оркестра.

Композиторы и поэты вносят свой вклад в создание педагогического репертуара, и, чем больше они приглядываются к детям, к их интересам и возможностям, тем глубже и интереснее их музыка, обеспечивающая выполнение задач музыкального воспитания.

Создаются сборники, включающие произведения для различных видов музыкальной деятельности (пения, ритмики, слушания музыки, игры на детских музыкальных инструментах). Так, для обучения пению детей разных возрастов создано немало сборников (например, «Песни для детского сада», сост. Н. А. Метлова. М., 1980, Е. Н. Тиличеева «Маленькие песенки», сост. В. К. Колосова. М., 1979 и др.).

Для обучения музыкально-ритмическим движениям также немало сборников («Игры с пением», сост. Н. А. Метлов, «Музыка и движение», сост. С. И. Бекина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. М., 1981 и т. д.).

Есть сборники, предназначенные специально для слушания музыки: они предусматривают ознакомление с классическими и современными произведениями различных жанров, тематики.

Подобран репертуар и составлены к ним партитуры для игры детского оркестра. Расположение репертуара соответствует последовательности учебных заданий (ознакомление детей со звучанием отдельных инструментов в исполнении взрослых; исполнение ритмических рисунков, небольших попевок, маленьких ансамблей и оркестра). Доступные детям произведения для игры на отдельных инструментах специально созданы композиторами В. Г. Агафонниковым, Е. А. Туманян, Р. С. Рустамовым.

В музыкальные сборники включается материал не только для обучения на занятиях, но и для праздников, концертов, развлечений. Иногда такие сборники издаются к определенным торжественным датам, но чаще содержат материал для многих праздников и разнообразных развлечений.

Достаточно сложные задачи стояли перед композиторами при создании подготовительных упражнений к будущим занятиям в школе. Нужны были произведения, способствующие развитию музыкального слуха, и в частности развитию восприятия и воспроизведения звуковысотных и ритмических соотношений.

Эти задачи решались в работе с «Музыкальным букварем»[60]. Первая серия заданий в нем — различение звуков по их высоте, начиная от более широких (октава) до узких (секунда, прима). Каждое упражнение — это маленькая попевка, которая подчеркивает выразительность того или иного интервала, крайние звуки которого детям надо различить. Композитор Е. Н. Тиличеева удачно применила выразительные средства музыки: каждый интервал передает какое-либо жизненное явление. Так, мелодия «Колыбельной — это равномерное движение малой терции; попевка «Качели» — энергичные движения септимы (вверх-вниз), которые как бы воссоздают взлеты на качелях, и т. д.

Упражнения на различение ритмических рисунков построены в Букваре на одном звуке, чтобы внимание детей не отвлекалось на мелодию. Но благодаря фортепианному сопровождению попевки приобрели различное настроение. Так, попевка «Небо синее» —лирична, передает образ поэтичной картины раннего утра, другая попевка «Мы идем с флажками» — энергична, написана в жанре марша. Все это говорит о том, что композитору Е. Н. Тиличеевой удалось создать эмоциональные упражнения для развития чувства ритма. Этим преодолевается формальное повторение однотипных упражнений и усиливается эстетический характер обучения.

Другой пример: развитие музыкально-сенсорных способностей проходит посредством музыкально-дидактических игр. Нужно было сначала создать игру, а затем музыкально и литературно оформить. Композитору Е. Н. Тиличеевой и поэтам А. Д. Островскому и А. Б. Гангову удалось облечь их в очень интересную форму[61].

Возникает вопрос: нужно ли всем тренировочным упражнениям придавать художественный облик? Можно допустить и другие варианты, но для маленьких детей это наиболее оптимальная форма.

Композиторы и поэты своими произведениями способствовали решению еще одной важной воспитательной задачи — формирование детского музыкального творчества. Путь поэтапного формирования его разработан методически [62].

Несколько иную роль играют произведения, сочиненные для стимулирования музыкально-игрового творчества. При этом инструментальная пьеса, песня выполняют роль своеобразных сценариев благодаря своему программному названию или тексту вокальных произведений. Яркость музыкальных образов пьес Е. Н. Тиличеевой, сопоставление контрастных тем позволяют ребенку найти собственное выражение в музыкально-игровых образах.

Итак, мы показали, какое значение имеют специально созданные или обработанные музыкальные произведения для совершенствования системы музыкального воспитания дошкольников.

Разнообразие видов и форм организации музыкальной деятельности в практике детских садов требует четкой координированности с учетом возраста детей. С этой целью издан сборник «Музыка в детском саду», в котором представлены все виды и формы работы, он составлен в соответствии с программой музыкального воспитания.

Каждый отдельный его выпуск предназначен для определенной возрастной группы, начиная с года жизни ребенка и заканчивая переходом его в школу. В сборник входят три раздела:

1. Музыка на занятиях (слушание, пение, ритмика, игра на детских инструментах, образцы для песенного и музыкально-игрового творчества).

2. Музыка и игра (различные считалки, хороводы, музыкально-дидактические игры).

3. Музыка и развлечения (спектакли кукол, концерты, теневые театры).

Музыкальный материал, представленный комплексно, позволяет педагогу определить весь объем работы с учетом возраста детей.

Обобщая материал главы, можно отметить следующее:

Система музыкального воспитания в детском саду строится в соответствии с принципиальной установкой на целенаправленное и всестороннее общее и специальное музыкальное развитие ребенка.

Музыкальное воспитание впитывает в себя лучший отечественный и зарубежный опыт, критически анализируя его.

Все виды музыкальной деятельности и формы ее организации представлены комплексно и все взаимосвязаны. Содержание музыкального воспитания раскрывается в программе, в которой дан объем музыкальных знаний и навыков, усваиваемых детьми данного возраста, показана динамика музыкального развития на всех возрастных ступенях.

Система музыкального воспитания строится на основе педагогической теории и обобщения передового опыта работы в детских садах. Большое значение при этом имеет содружество педагогов и представителей творческих союзов, создающих музыкальные (и поэтические) произведения, посредством которых осуществляется воспитание и развитие ребенка.

Вопросы и задания

1. Какие признаки комплексного подхода к музыкальному воспитанию в детском саду вы знаете?
2. Дайте краткий анализ зарубежного опыта дошкольного музыкального воспитания детей.
3. Назовите основные принципы построения программы по музыке для начальной школы по системе Д. Б. Кабалевского.
4. Какие положения построения программы музыкального воспитания в детском саду вы считаете принципиально важными?
5. Проанализируйте структуру программы музыкального воспитания и сопоставьте с другими разделами «Программы воспитания в детском саду».
6. Докажите целесообразность применения принципа тематизма в программе обучения детей старших групп на музыкальных занятиях.
7. Перечислите характерные черты детского музыкального репертуара.
8. Проанализируйте программу воспитания и обучения пению, слушанию музыки, ритмики (выборочно) и покажите последовательность усложнения требований по возрастным группам.
9. Сравните два выпуска сборника «Музыка в детском саду» (для младшей и старшей группы) и покажите, в чем их отличие.

Темы для рефератов

1. Содержание и структура программы музыкального воспитания как показателя его методической системы.

2. Детский музыкальный репертуар и его классификация.

Глава 5. СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНОСТИ И ВОЗРАСТНЫЕ УРОВНИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

§ 1. СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

В процессе музыкальной деятельности ребенок приобретает музыкальный опыт. Способы усвоения опыта, а также способности, выступающие как результат усвоения детьми обобщенных способов музыкальной деятельности, объединены в комплекс, называемый музыкальностью.

Музыкальность — это чисто человеческое свойство, сложившееся в процессе общественной практики. Оно исторически обусловлено. В звуках речи, голосах птиц и животных, в шорохе листьев и завывании ветра люди научились различать интонацию, высоту, длительность. С появлением интонационной выразительности возникают простейшие музыкальные художественные образы, формируются лады. Постепенно у людей совершенствуется восприятие музыки.

Из всего объема музыкального опыта, накопленного человечеством, педагог отбирает то, что наиболее успешно может быть усвоено ребенком данного возраста. При этом педагог знакомит его с уже выработанными приемами исполнительства.

Вопрос о музыкальности приобретает особое значение в дошкольном воспитании. Получило распространение неправильное суждение о том, что можно сразу отнести ребенка к «музыкальным» или «немузыкальным». В результате чего некоторые дети почти не приобщаются к музыке, к миру прекрасного. Упускается возможность воспитания эстетического отношения к окружающему, активного формирования нравственных качеств. И это происходит не только в семье, но, что особо недопустимо, и в детском саду.

Музыкальность — сложное понятие, характеризующееся разным сочетанием отдельных способностей. Академик Б. В. Асафьев, обобщая свои наблюдения, отмечал у одних хорошую музыкальную память, у других — отзывчивость на музыку, у третьих — наличие абсолютного слуха, сопровождающееся «туповатостью» восприятия более сложных художественных

образов и, наоборот, у четвертых — неразвитый слух, сочетающийся порой с глубоким и серьезным интересом к музыке.

Музыкальное воспитание в детском саду не ставит целью раннюю профессиональную подготовку. Цель иная — «раскрыть окно» в этот непонятный, привлекательно звучащий мир и тем самым обогатить личность ребенка.

Психологи, педагоги, музыковеды ведут большую исследовательскую работу в этом направлении. Существуют многочисленные попытки дать определение понятия музыкальности, ее основных признаков и их взаимоотношений. Эти определения обосновываются методологическими позициями авторов. Так, в буржуазной психологии в первую треть XX в. видное место занимала так называемая гештальтпсихология. Представители этого направления утверждали, что любое психическое явление исключительно целостно и его составные части не подлежат отдельному рассмотрению. Известный немецкий ученый Г. Ревеш объяснял музыкальность как единое, целостное явление, не поддающееся никакому анализу и не допускающее его.

Представители американской «психологии элементов», наоборот, скрупулезно изучали психологические проявления, рассматривая их изолированно, по элементам. Например, в известном исследовании К. Сишора «Психология музыкального таланта» (1919 г.) приведена тщательная классификация многочисленных музыкальных способностей, которая в современной американской литературе по данному вопросу поддерживается многими авторами. Считается, что эта классификация дает картину структуры музыкальности и позволяет хорошо изучить ее проявления у детей путем применения тестов.

Оценивая точку зрения К. Сишора, советский психолог В. Н. Мясищев подчеркивает, что если способности раньше рассматривали как изолированное свойство, то сейчас их рассматривают в тесной связи с окружающей действительностью, в том числе и с музыкальным искусством. В. Н. Мясищев пишет: «...изучение музыкальных способностей позволяет нам считать существенными те элементарные приемы исследования слуха, которые предложены Сишором, но нельзя признать их достаточными для выяснения внутренних условий успешной музыкальной деятельности. Решающим же является музыкальность, т. е. такая реактивность, при которой музыка существенно влияет на все стороны психической деятельности и может быть мощной притягательной и побудительной силой,

определяющей как поведение и деятельность, так и отдельные реакции человека»[63].

Таким образом, В. Н. Мясищев выделяет социальную обусловленность музыкальности, рассматривая ее во взаимодействии с общим развитием ребенка.

Известный специалист в области фортепианной педагогики Л. А. Баренбойм утверждает, что основные способности — звуковысотный слух и ритм.

Звуковысотный слух — широкое понятие, включающее мелодический, гармонический и полифонический слух. *Мелодический слух* — это способность воспринимать, запоминать и по слуху воспроизводить мелодию. Он проявляется у детей очень рано. *Гармонический* и *полифонический* слух развивается значительно позже. Помимо этого, существует *абсолютный,* а также *относительный* слух, который имеет особое значение и поддается развитию почти безгранично. В состав музыкальности входит и *внутренний слух.* Если в узком смысле слова он понимается как способность представить себе ритмическую или мелодическую сторону произведения, то в широком смысле — это способность внутренне слышать все произведение.

Наиболее развернутая характеристика музыкальных способностей дана психологом Б. М. Тепловым[64]. Он показал разнообразные динамичные взаимосвязи между музыкой и переживанием человека, между деятельностью и способностями, которые при этом развиваются. Им сделан анализ своеобразия музыкальности у детей.

Музыкальность, по Б. М. Теплову,— это «тот компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности»[65].

Главный признак музыкальности — способность эмоционально отзываться на музыку, сопереживать. Выразителями определенного содержания прежде всего являются звуковысотные и ритмические движения, эмоционально воздействующие на слушателя. Следовательно, необходимо единство эмоциональной и слуховой сторон музыкальности.

Б. М. Теплов выделяет три основные музыкальные способности:

1. Способность эмоционального переживания и различения ладовых функций — ладовое чувство.

2. Способность произвольного пользования слуховыми представлениями, отражающими движение мелодии. Это уже элемент музыкального слуха, который лежит в основе

гармонического. Высокая степень его развития является основой музыкальной памяти и воображения (основой и внутреннего слуха).

3. Способность активного (двигательного) переживания музыки, ощущения эмоциональной выразительности ее ритма, его точного воспроизведения — ритмическое чувство.

Таким образом, важно особо подчеркнуть эмоциональную сущность музыкального искусства как способа познания жизни. Отсюда понятно значение переживаний субъекта, слитности двух ведущих компонентов — эмоционального и слухового (Б. М. Теплов). Музыка — спутник жизни человека. Поэтому так важна быстрая и точная ориентировка в ней, свобода и непринужденность общения с нею (Л. А. Баренбойм). Музыка влияет на поведение, поступки людей, так как обладает мощной притягательной и побудительной силой (В. Н. Мясищев).

Существует прямая зависимость развития природных задатков от организации самой деятельности. Б. М. Теплов говорил, что музыкальность — это комплекс разнообразных способностей, необходимых для любой музыкальной деятельности, причем могут успешно формироваться и отдельные ее виды. Например, занимаясь ритмикой, дети значительно лучше упражняются в совершенствовании чувства ритма, а правильно организованные занятия пением всегда ведут к развитию звуковысотного слуха, ладового чувства.

В современной теории, как мы уже говорили, музыкальность рассматривается как определенная структура, в которой не просто выделяются отдельные способности, а устанавливается их тесная взаимосвязь. Дополняя или компенсируя друг друга, одни из них становятся основными, ведущими, другие, вступая в контакт, проявляются уже по-новому. Так, на основе слуховых представлений звуковысотного движения мелодии формируется гармонический слух, а в дальнейшем и более тонкая способность — внутренний слух, что в свою очередь стимулирует развитие музыкальной памяти и музыкального воображения.

Возрастные особенности музыкальных проявлений у детей позволяют определить последовательность формирования соответствующих задатков. Например, гармонический слух развивается позднее, чем звуковысотный, так как он представляет собой более сложное явление.

Музыкальность у детей — это комплекс способностей, содействующих успешному проявлению активной музыкальной деятельности в доступных формах. Интерес к музыке и достаточно развитый слух говорят о музыкальности у ребенка.

Доказательством служит очень раннее проявление этих

способностей в поведении детей. Уже в первые месяцы жизни плясовой напев вызывает у малыша веселый смех, оживление, выразительную мимику, а неторопливая, несколько монотонная колыбельная песня постепенно успокаивает его, заставляет сосредоточенно прислушаться к звукам.

Также рано проявляется и музыкальный слух. По данным ученых (М. Н. Борисовой и И. Н. Нечаевой), малыши уже на третьем месяце жизни правильно реагируют и отличают крайние звуки интервала октавы, а к семи месяцам многие способны различить тон и полутон. Б. М. Теплов рассматривал этот факт как блестящую перспективу возможностей в области развития сенсорных способностей.

В этой связи следует отметить особую роль различения высоты, тембра, силы и длительности звуков, т. е. тех музыкальных сенсорных способностей дошкольников, которые в дальнейшем играют уже меньшую роль, так как на их основе формируются более сложные навыки.

Ладовое и ритмическое чувство у детей в силу возрастных психических особенностей проявляется не в равной степени. Их эмоциональный отклик на ладовую окраску музыки длительное время имеет лишь общий характер. Позднее проявляется умение различать мажор и минор. Слуховые представления высоты особенно успешно формируются, если детей упражнять в условиях ладовой настройки. Вот почему важно еще раз подчеркнуть две основные музыкальные способности: 1) способность переживания, различения, представления и воспроизведения ладовысотных соотношений (ладовысотный слух) и 2) способность переживания, различения, представления и воспроизведения музыкального ритма (чувство ритма), которые помогают воспринимать музыку наиболее полно, разносторонне, исполнять ее точно, непринужденно, эмоционально.

Характеризуя музыкальность, надо рассмотреть и те способности, наличие которых необходимо ребенку для выполнения конкретной деятельности — слушания, исполнения, творчества.

Такими способностями являются:

1) способность целостного восприятия музыки (внимательное слушание и сопереживание художественного образа в его развитии) и дифференцированного (различение средств музыкальной выразительности);

2) исполнительские способности (чистота певческих интонаций; согласованность движений при игре на детских инструментах);

3) способности, проявляющиеся в творческом воображении

при восприятии музыки, в песенных, музыкально-игровых, танцевальных импровизациях.

Музыкальность особенно проявляется в активной самостоятельной деятельности. Если слушание музыки вызывает сопереживание, сочувствие тому, что в ней выражено, рождает ассоциации, то можно говорить о творческом характере процесса слушания.

Исполнительское мастерство присуще взрослому человеку. Но даже на самых первых ступеньках детского «исполнительства» песен, танцев оно может отличаться «индивидуальным почерком». Ребенок стремится выразить свое отношение, свои чувства, т. е. пробует по-своему передать исполняемое (песню, танец, инсценировку). Исследования показали, что дети способны к так называемому продуктивному творчеству. Это импровизации песенных мелодий, инсценировки музыкальных игр-драматизаций, построение легких танцев, придумывание несложных мотивов, ритмических попевок при игре на различных инструментах.

Приведенные ниже схемы 1, 2 дают известное представление о структуре музыкальности и способностях детей к различным видам деятельности.

Схема 1

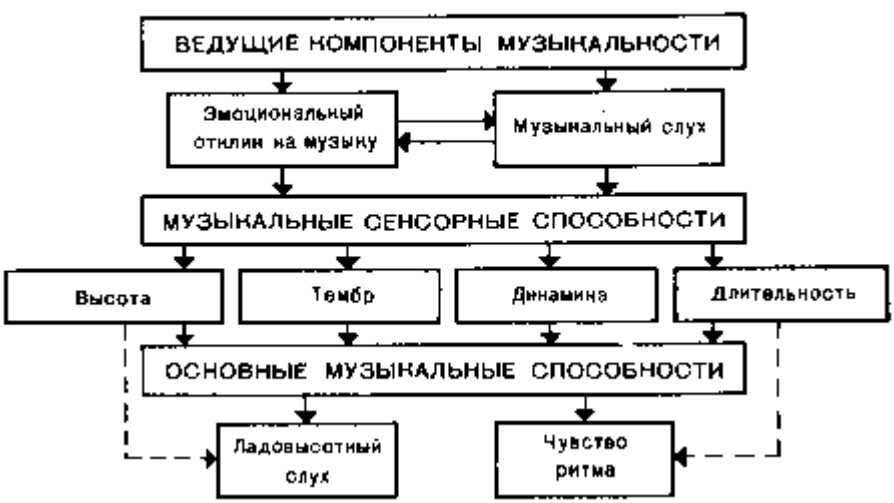
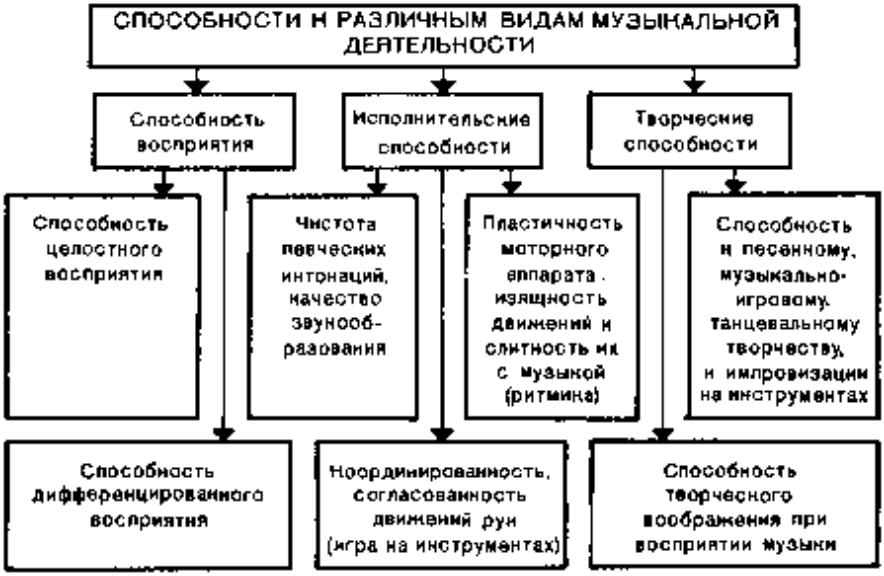


Схема 2


СПОСОБНОСТИ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Способность восприятия
Исполнительские способности
Творческие способности
Способность целостного восприятия
Чистота певческих интонаций, качество звукообразования
Пластичность моторного аппарата, изящность движений и слитность их с музыкой (ритмика)
Способность к песенному, музыкально-игровому, танцевальному творчеству, к импровизации на инструментах
Способность дифференцированного восприятия
Координированность, согласованность движений рук (игра на инструментах)
Способность творческого воображения при восприятии музыки

Мы рассмотрели музыкальность в плане ее ведущих компонентов (эмоция и слух), сенсорных способностей (различение качеств музыкальных звуков), основных способностей (ладовысотный слух и чувство ритма), т. е. раскрыли структуру музыкальности. Кроме того, музыкальность охарактеризована в связи с конкретными видами музыкальной деятельности детей — выделены способности восприятия, исполнительства и творчества. Таким образом, определены роль и место музыкальности в формировании эмоциональной сферы, творчества, интеллектуальной деятельности, духовных переживаний.

§ 2. ВОЗРАСТНЫЕ УРОВНИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Структура музыкальности ребенка охарактеризована нами в предыдущем параграфе и дана применительно к старшим дошкольникам.

Однако эта структура может стать практическим руководством, если ее использовать с учетом музыкального развития детей различных возрастов и их индивидуальности.

Но для этого необходимо знать возрастные и индивидуальные особенности музыкального развития детей.

Знание возрастных особенностей детей дает возможность педагогу находить более эффективные способы управления психическими процессами ребенка, в том числе и его музыкальным развитием.

Понятия «возраст» и «возрастная стадия развития» трактуются по-разному. Одни рассматривают возрастную стадию только как естественный биологический процесс. Отсюда вывод о неизменности этих стадий. Другие вообще отвергают понятие «возраст» и считают, что на любом этапе развития ребенка можно научить чему угодно. Отсюда полное игнорирование учета возрастных возможностей.

Советская школа психологии внесла заметный вклад в изучение возрастных изменений человеческой психики, особенно психики детей дошкольного и школьного возраста. Идеи фундаментальных исследований А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, А. А. Маркосяна, В. В. Давыдова и других ученых лежат в основе организации учебного и воспитательного процесса в школе и дошкольных учреждениях. Физиолог А. А. Маркосян, например, разработал подробную возрастную классификацию, включающую одиннадцать возрастных периодов[66]. Ни в коей мере не умаляя значения физиологических данных, надо указать, что они создают лишь предпосылку для тех или иных изменений психической организации человека; эти изменения находятся под влиянием социальных факторов, выявить которые уже нельзя с помощью одной только психофизиологии.

Таким образом, возраст — понятие не только физиологическое, но и социальное. Это толкование содержится и в самом наименовании некоторых возрастных периодов: «школьный», «дошкольный» (а ведь школа — это социальный институт). С каждым возрастом в обществе связываются определенные функции, за возрастными группами закрепляется

тот или иной статус. Социально-психологический смысл возрастного деления нельзя упускать из виду, когда речь идет о возрастных особенностях, проявляющихся в сфере контакта человека с искусством. Поэтому, говоря о наилучшем возрасте для развития музыкальности, мы имеем в виду многие условия.

Надо назвать еще одну существенную закономерность — психические функции развиваются неравномерно. Эта мысль высказана Л. С. Выготским, Б. Г. Ананьевым, Л. И. Божович., Так, Л. С. Выготский отмечает: «...развитие воображения и развитие рассудка очень расходятся в детском возрасте»[67]. Развивая эту мысль, Л. И. Божович указывает, что границы возраста могут сдвигаться в зависимости от деятельности ребенка и конкретных условий, в которых он находится[68].

Ранние и яркие успехи детей в исполнительской музыкальной деятельности каждый раз позволяют думать, что мы имеем дело с явлением редкостным, исключительным. Но есть основания предполагать, что способность к восприятию музыкального произведения также не всегда находится в прямой зависимости от возраста.

Мнение о том, что между музыкальными способностями и возрастом нет прямой причиной связи, имеет две стороны: негативную и позитивную. Негативная его сторона заключается в том, что отрицается правомерность развития музыкальных способностей по мере взросления человека. Иными словами, ребенок может расти, а его способности к музыкальной деятельности не прогрессировать (может даже напротив — регрессировать), если не обеспечивать оптимальные возможности для ее развития. Позитивная — заключается в том, что уже в раннем возрасте у ребенка может быть развита музыкальная восприимчивость.

Идея существования наилучшего возрастного периода для развития музыкальных способностей перекликается с положением Л. С. Выготского о ведущих видах деятельности для детей различных возрастов. Но в области музыкального восприятия такой период еще предстоит найти. Говоря «наилучший», мы имеем в виду не столько то, что он единственный (например, возраст до трех лет является единственным, когда человек может научиться речи), сколько то, что, упустив этот возраст, мы создаем дополнительные трудности в деле музыкального развития и, быть может, что-то и бесповоротно теряем.

Следует подчеркнуть, что хотя возраст в огромной мере характеризует становление индивида, но его нервно-психическое созревание определяется в основном всем его жизненным опытом. Человек на любом этапе своего развития обладает совершенно

неповторимым, единичным свойством. В этом смысле индивидуальные свойства как бы перекрывают его возрастные особенности, что делает возрастные границы восприятия крайне неустойчивыми, динамичными, переменчивыми и вместе с тем очень дифференцированными, подверженными внешним воздействиям.

Что же кладется в основу при установлении границ возрастных стадий развития детей?

Советские психологи считают, что эти границы определяют отношение ребенка к окружающему миру, его интересы, потребности к определенным видам деятельности. И в соответствии с этим можно отметить следующие возрастные этапы всего дошкольного периода:

1) младенчество (первый год жизни);

2) раннее детство (от 1 года до 3 лет);

3) дошкольное детство (от 3 до 7 лет).

Сроки начала музыкального развития и воспитания надо искать в предпосылках возникновения определенного отношения к музыке, появления эмоциональной и слуховой отзывчивости.

В советской психологии и педагогике получены данные о ранних сроках проявления музыкальности. По данным А. А. Люблинской, у малышей на 10—12-й день жизни возникают реакции на звуки.

В начале первых месяцев жизни (первый возрастной этап — *младенчество*) музыкальное звучание воздействует на ребенка чисто импульсивно, вызывая реакцию оживления или покоя. Так, дети, спокойно сидящие в манеже, при неожиданных звуках фортепиано поворачиваются, радуются и начинают ползти по направлению к звучащему источнику.

Это подтверждает необходимость раннего музыкального воспитания, и в первую очередь развития восприятия, так как дети еще не готовы к другим видам музыкальной деятельности. В соответствии с этим и строится программа музыкального воспитания в дошкольных учреждениях, которая намечает определенные задачи музыкального развития детей, начиная с двух месяцев жизни. Постепенно с возрастом и по мере целенаправленного воспитания дети начинают воспринимать музыку соответственно эмоционально-смысловому содержанию, радуясь или грустя в зависимости от характера музыки, и лишь позднее воспринимают выразительность образа.

Следующий возрастной этап — *раннее детство* (1—3 года). В этот период у ребенка наиболее ярко проявляется потребность в общении не только со взрослыми, но и со сверстниками. Он овладевает ориентировочными действиями с окружающими

предметами. У ребенка возникает стремление к музыкальной деятельности, малыш испытывает интерес к движению под музыку, к пению. Все это выступает как предпосылка к музыкальной деятельности.

При восприятии музыки дети проявляют эмоциональную отзывчивость: радуются или спокойно слушают музыку. Слуховые ощущения более дифференцированны: ребенок различает высокий и низкий звук, громкое и тихое звучание, наиболее контрастные тембры детских музыкальных инструментов. Отмечаются также индивидуальные различия в слуховой чувствительности, что позволяет некоторым малышам точно воспроизвести несложную и короткую мелодию.

Появляются первые сознательно воспроизводимые певческие интонации. И если на втором году жизни ребенок, подпевая взрослому, повторяет окончания музыкальных фраз, то к концу третьего он может сам воспроизвести мелодию небольшой попевки (с помощью воспитателя). В этот период дети часто по собственному желанию напевают, импровизируя какие-то понравившиеся им интонации. Они охотно двигаются под музыку: хлопают, притопывают, кружатся. У ребенка заметно укрепляется мышечно-двигательный аппарат, и движение под музыку помогает ему выразить свое настроение.

Следующий возрастной этап — *собственно дошкольное детство* (3—7 лет). Ребенок проявляет большое стремление к самостоятельности, к разнообразным действиям, в том числе и к музыкальной деятельности (если для этого созданы необходимые педагогические условия). У детей появляются музыкальные интересы, иногда к какому-то из видов музыкальной деятельности или даже к отдельному музыкальному произведению. В это время происходит становление всех основных видов музыкальной деятельности: восприятие музыки, пение, движение, а в старших группах — игра на детских музыкальных инструментах, музыкальное творчество. В дошкольном периоде дети различных возрастов значительно отличаются по своему развитию.

Дети 3—4 лет находятся в переходном периоде — от раннего к дошкольному. Еще сохраняются черты, характерные предыдущему возрасту. Но уже происходит переход от ситуативной речи к связной, от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, укрепляется организм, улучшаются функции мышечно-двигательного аппарата. У детей появляется желание заниматься музыкой и активно действовать. Они овладевают простейшими навыками пения и к четырем годам могут спеть маленькую песню самостоятельно или с помощью

взрослого. Умение выполнять несложные движения под музыку дает ребенку возможность более самостоятельно двигаться в музыкальных играх, плясках.

Дети 4—5 лет проявляют уже большую самостоятельность и активную любознательность. Это период вопросов. Ребенок начинает осмысливать связь между явлениями, событиями, делать простейшие обобщения, в том числе и по отношению к музыке. Он понимает, что колыбельную надо петь тихо, не спеша. Ребенок этого возраста наблюдателен, он уже способен определить, какая исполняется музыка: веселая, радостная, спокойная; звуки высокие, низкие, громкие, тихие; на каком инструменте играют (рояль, скрипка, баян). Ему понятны требования, как надо спеть песню, как двигаться в пляске.

Голосовой аппарат ребенка укрепляется, поэтому голос приобретает некоторую звонкость, подвижность. Певческий диапазон примерно в пределах *ре-си* первой октавы. Налаживается вокально-слуховая координация.

Значительно укрепляется двигательный аппарат. Освоение основных видов движений (ходьба, бег, прыжки) в процессе занятий физкультурой дает возможность шире их использовать в музыкально-ритмических играх, танцах. Дети способны запомнить последовательность движений, прислушиваясь к музыке. В этом возрасте более отчетливо выявляются интересы к разным видам музыкальной деятельности.

Дети 5—6 лет на фоне их общего развития достигают новых по качеству результатов. Они способны выделять и сравнивать признаки отдельных явлений, в том числе и музыкальных, устанавливать между ними связи. Восприятие носит более целенаправленный характер: отчетливее проявляются интересы, способность даже мотивировать свои музыкальные предпочтения, свою оценку произведений. Так, после прослушивания двух маршей С. С. Прокофьева и Э. Парлова детям предложили сказать, какой из маршей им нравится и почему. Большинство детей выбрали «Марш» С. С. Прокофьева. Но их мотивировки были весьма своеобразными: «Строгая музыка», «Этот марш лучше, там смелые такие солдаты», «У музыки характер есть». О марше Э. Парлова мальчик сказал: «Мне больше понравился, мы знаем его, он мягче». В этих высказываниях проявилось стремление найти жизненные прообразы, выраженные музыкальными средствами, оценить общий его характер («строгая музыка», «у музыки характер есть», «он мягче»), видна попытка сопоставить со своим опытом («мы знаем его»). В этом возрасте ребята не только предпочитают тот или иной вид музыкальной деятельности, но и избирательно относятся к различным ее

сторонам. Например, они больше любят танцевать, чем водить хороводы, у них появляются любимые песни, игры, хороводы, пляски. Могут объяснить, как исполняется (например, лирическая) песня: «Нужно спеть красиво, протяжно, ласково, нежно». На основе опыта слушания музыки дети способны к некоторым обобщениям несложных музыкальных явлений. Так, о музыкальном вступлении ребенок говорит: «Это играется вначале, когда мы еще не начали петь».

Значительно укрепляются голосовые связки ребенка, налаживается вокально-слуховая координация, дифференцируются слуховые ощущения. Большинство детей способны различить высокий и низкий звук в интервалах квинты, кварты, терции. У некоторых детей пяти лет голос приобретает звонкое, высокое звучание, появляется более определенный тембр. Диапазон голосов звучит лучше в пределах *ре-си* первой октавы, хотя у некоторых детей звучат и более высокие звуки — *до, ре* — второй октавы.

Дети 5—6 лет проявляют в движении ловкость, быстроту, умение двигаться в пространстве, ориентироваться в коллективе. Ребята больше обращают внимание на звучание музыки, лучше согласовывают движения с ее характером, формой, динамикой. Благодаря возросшим возможностям дети лучше усваивают все виды музыкальной деятельности: слушание музыки, пение, ритмические движения. Постепенно они овладевают и навыками игры на инструментах. Усваивают простейшие сведения по музыкальной грамоте. Все это база для разностороннего музыкального развития детей.

Дети 6—7 лет воспитываются в подготовительной к школе группе. Само название группы как бы определяет социальное назначение ее. Развиваются умственные способности детей, обогащается их музыкальное мышление. Вот некоторые ответы ребят 6—7 лет на вопрос о том, почему им нравится музыка: «Когда музыка играет, нам весело» (чувствуют эмоциональную природу музыки); «Музыка рассказывает что-то»; «Она подсказывает, как танцевать» (отмечают ее жизненно-практическую функцию); «Люблю музыку, когда ласково звучит», «Люблю вальс — плавная музыка» (чувствуют и оценивают характер музыки).

Дети способны отметить не только общий характер музыки, но и ее настроение (веселая, грустная, ласковая и т. д.). Они уже относят произведения к определенному жанру: бодро, четко, грозно, радостно (о марше); ласково, тихо, немного грустно (о колыбельной).

Разумеется, и здесь ярко выступают индивидуальные

особенности. Если одни дети (в том числе и шестилетние) дают лишь краткие ответы (типа «громко-тихо», «весело-грустно»), то другие чувствуют, понимают более существенные признаки музыкального искусства: музыка может выражать разнообразные чувства, переживание человека. Следовательно, индивидуальные проявления часто «обгоняют» возрастные возможности.

Отчетливо проявляются различия в уровне музыкального развития тех детей, которые усваивали программу музыкального воспитания в детском саду, и тех, кто не имел такой подготовки (некоторые приходят в подготовительную группу из семьи).

Голосовой аппарат у ребенка 6—7 лет укрепляется, однако певческое звукообразование происходит за счет натяжения краев связок, поэтому охрана певческого голоса должна быть наиболее активной. Надо следить, чтобы дети пели без напряжения, негромко, а диапазон должен постепенно расширяться (*ре* первой октавы — *до* второй). Этот диапазон наиболее удобен для многих детей, но могут быть и индивидуальные особенности. В певческом диапазоне детей данного возраста отклонения значительны. В голосах проявляется напевность, звонкость, хотя сохраняется специфически детское, несколько открытое звучание. В целом хор детей 6—7 лет звучит недостаточно устойчиво и стройно, хотя мастера-педагоги, занимаясь с детьми этого возраста, добиваются хороших успехов.

Физическое развитие совершенствуется в различных направлениях и прежде всего выражается в овладении основными видами движений, в их координированности. Возникает еще большая возможность использовать движение как средство и способ развития музыкального восприятия. Пользуясь движением, ребенок в состоянии творчески проявить себя, быстрее ориентироваться в поисковой деятельности. Исполнение песен, плясок, игр подчас становится достаточно выразительным и свидетельствует о попытках передать свое отношение к музыке.

Помимо пения, слушания музыки, музыкально-ритмических движений, большое внимание уделяется игре на детских музыкальных инструментах (индивидуально и в ансамбле). Дети овладевают простейшими приемами игры на ударных (барабан, бубны, треугольники и др.), струнных (цитры), духовых (триола, Мелодия-26); они запоминают их устройство, по тембру различают звучания.

Короткий обзор возрастных особенностей музыкального развития детей можно закончить, подчеркнув их характерные черты.

Во-первых, уровень музыкального развития находится в зависимости от общего развития ребенка, от формирования его

организма на каждом возрастном этапе. При этом важно выявить связи между уровнем эстетического отношения детей к музыке (к музыкальной деятельности) и уровнем развития музыкальных способностей.

Во-вторых, уровень музыкального развития детей разных возрастов зависит от активного обучения музыкальной деятельности в соответствии с содержанием программы. (Однако музыкальная информация, получаемая ребенком дома, шире намеченного в программе.)

Главное, и это подчеркнуто в программе музыкального воспитания, дети получают опыт слушания, приобретают практи <??> ченной в программе.)

Не все дети одного возраста одинаковы по уровню музыкального развития. Существуют значительные отклонения в силу их индивидуальных особенностей. Если сопоставить общую структуру музыкальности (схема 1 на с. 86) с проявлениями музыкальности у отдельных детей, то увидим, что одни из них музыкальны по всем показателям, другие же отличаются своеобразным сочетанием отдельных музыкальных способностей. Так, при очень качественном музыкальном восприятии некоторые дети слабее проявляют себя в пении, в танцах или хорошее развитие музыкального слуха не всегда сопровождается склонностью к творчеству. Следовательно, необходимо учитывать как возрастные, так и индивидуальные особенности детей.

В целом можно сформулировать уровень развития музыкальности, к которому должны стремиться в практике музыкального воспитания в детском саду.

Приведем примеры *желательного уровня* музыкального развития ребенка средней, старшей и подготовительной к школе групп.

В средней группе дети должны:

— эмоционально откликаться на музыку, узнавать все знакомые произведения, отмечать любимые, узнавать мелодию, высказываться о произведениях, различать контрастный характер музыки, звуки по высоте в пределах сексты;

— определять различные динамические оттенки: форте [f] — громко, меццо-форте [mf] — умеренно громко, пиано [p] — тихое звучание;

— петь простейшие песни без сопровождения и с сопровождением;

— двигаться под незнакомую музыку, передавая ее основное настроение, точно и с удовольствием выполнять плясовые движения, чисто воспринимать простой ритмический рисунок на ударных инструментах.

В старшей группе дети должны:

— эмоционально воспринимать музыкальные произведения, определять характер и жанры незнакомых произведений, узнавать знакомые по вступлению мелодии, высказывать о них свое суждение;

— петь хорошо знакомые несложные песни без сопровождения и выразительно с сопровождением, проявляя свое отношение к исполняемому;

— точно, ритмично двигаться, проявлять самостоятельность, выразительно передавая музыкально-игровой образ и танцевальные движения. Хорошо выполнять творческие движения, соблюдать общий темп движения с другими исполнителями.

В подготовительной группе дети должны:

— эмоционально отзываться на музыку, хорошо ориентироваться в знакомых музыкальных произведениях, называть любимые, объяснять, почему они нравятся, определять характер незнакомых произведений, различать двух- и трехчастную форму, вступление, заключение и музыкальные фразы, выделять выразительные средства музыки, перечислять знакомые пьесы композиторов (П. И. Чайковского, Д. Б. Кабалевского и др.), различать инструментальную и вокальную музыку;

— петь выразительно несложные песни, точно интонируя, естественным звуком, без сопровождения, уметь настроиться, исправить самостоятельно неточные интонации и спеть попевку в 2—3 тональностях, определять звуковысотное движение (вверх-вниз), ритмические рисунки;

— выразительно передавать музыкально-игровой образ персонажей под музыку незнакомых произведений различного характера, изящно, ритмично танцевать, импровизировать оригинальные попевки, сочинять варианты плясок, инсценировать в движении песни;

— исполнять на различных инструментах партитуру пьес, соблюдая общий темп, динамику, ритм, одновременно вступая со своими партиями.

Вопросы и задания

1. Что входит в понятие музыкальности ребенка?

2. Какие существуют связи между всеми признаками, компонентами музыкальности (прокомментируйте структуру

музыкальности)?

3. Охарактеризуйте особенности музыкальной деятельности ребенка на разных его возрастных ступенях.

4. Какие требования предъявляются к уровню музыкального развития детей пяти, шести, семи лет?

5. Пользуясь структурой музыкальности (см. схему 1 на с. 86), разработайте анкету обследования тех или иных музыкальных способностей детей.

6. Составьте индивидуальные характеристики музыкального развития детей из средней, старшей и подготовительной групп, пользуясь показателями уровня музыкального развития.

Темы для рефератов

1. Характеристика структуры музыкальности ребенка.
2. Возрастные особенности музыкальных проявлений детей.

Глава 6. ВИДЫ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
§ 1. ОСНОВНЫЕ НАВЫКИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основой реалистического искусства является художественное, образное отражение окружающего мира. Различные виды искусства имеют свои специфические средства воплощения. В живописи это краски, в литературе — слова, в музыке — звуки. Живопись и литературу характеризуют зримые, понятные признаки, более доступные для восприятия. Музыка владеет своим выразительным языком, передавая тончайшие оттенки чувств и переживаний человека.

Музыкальный образ трудно поддается предметному описанию, но глубина его воздействия очевидна. Обычно он соотносится с темой, которая содержит яркую мелодию или даже мотив на фоне оркестрового или фортепианного развития. Достаточно вспомнить тему первой части Седьмой (Ленинградской) симфонии Д. Д. Шостаковича, где он создал неповторимый по силе воздействия музыкальный образ зловещего, тупого, воинствующего фашизма.

Определению понятия «музыкальный образ и тема» музыковеды уделяют много внимания. Так, В. В. Медушевский делает попытку сопоставить музыкальный язык и музыкальную речь: «...музыкальный язык есть то общее, что свойственно разным произведениям, повторяется в них»[69]. Известно, что в любом произведении существуют общие выразительные средства: определенная ладовая система, метроритмическая структура, мелодический рисунок, темповые, динамические нюансы и т. д. Все это можно назвать языком музыки.

Музыкальная речь всегда выражена в отдельных конкретных произведениях, которые представляют комплекс неповторимых, индивидуальных музыкальных созвучий.

Чтобы понимать этот своеобразный язык музыкальных произведений, необходимо накопить хотя бы самый минимальный опыт слушания, приобрести некоторые сведения о выразительных особенностях музыкального языка. Именно эти данные и развиваются в процессе музыкального воспитания в детском саду, в процессе приобщения детей к различным видам музыкального искусства. Музыкальное воспитание должно проходить в хорошо продуманной и организованной

разносторонней детской деятельности.

Первоначально перед ребенком ставится небольшая задача —-прослушать пьесу, спеть песню, станцевать. Как бы ни были просты эти действия, они являются музыкальной практикой, которая выступает пока еще в незрелой, начальной форме.

Деятельность состоит из многочисленных действий, направленных на решение ближайшей простой задачи, например разучивание и исполнение песни. Ребенок внимательно слушает музыкальное вступление к песне, старается вовремя начать ее, улавливает заданный темп, нюансы, одновременно со своими сверстниками заканчивает исполнение.

Из этого примера можно сделать вывод, что действия могут быть внешними, как бы «предметными» (ребенок поет, двигается, дирижирует, играет на инструменте и т. д.) и внутренними (ребенок, воспринимая музыку, переживает ее эмоциональное содержание, сравнивает сольное и хоровое звучание, прислушивается к собственному пению).

Если действие (например, умение точно начать песню после фортепианного вступления) повторяется многократно, оно постепенно усваивается и переходит в навык. Совокупность навыков позволяет справиться уже с новыми, более сложными действиями и овладеть деятельностью.

Характер действий различен. Одни из них, более общие, связаны со всеми видами музыкальной деятельности, другие — только с некоторыми и носят более частный характер: спеть мелодию, исполнить танец, сыграть несложную попевку, например, на металлофоне и т. д.

Умения и навыки делают музыку понятной, помогают детям творчески себя проявлять в каком-то из видов музыкальной деятельности, доступном для дошкольного возраста.

Охарактеризуем эти обобщенные умения и навыки:

1. Целостное и дифференцированное восприятие того или иного произведения, ориентировка в нем. Целостное восприятие предполагает правильную эмоциональную реакцию на общий настрой песни или пьесы. Ребенок следит за развитием художественного образа, выраженного комплексом музыкальных средств в определенной форме. Так, при первом прослушивании песни «Птичий дом» Д. Б. Кабалевского воспринимается нежный лирический запев и энергичный, решительный припев. Неоднократное прослушивание позволяет воспринимать мелодию дифференцированно, улавливать все большее количество ее характерных черт. Например, ласковая, напевная интонация мелодии, передающая радость, волнение, связанное с приближающейся весной. Изобразительные моменты в припеве

(звуки стучащего молотка) подчеркивают смену настроения, вызывают ощущение трудового подъема.

Таким образом, умение отличать характерные особенности музыкальной речи дает возможность более полно воспринять музыкальный образ произведения.

Эти же умения помогают улучшать качество собственного исполнения. Например, в пении кто-то из детей неточно интонировал. Педагог обратил на это внимание, и ребенок благодаря слуховому самоконтролю попытался исправить ошибку. Этот способ помогает ориентироваться во всех видах музыкальной деятельности, обогащает целостное и дифференцированное восприятие, повышает качество исполнения, дает возможность не только слушать, но и слышать музыкальную речь.

2. Сопереживание чувств, настроений, выраженных в музыке. Каждое произведение выражает мысли и отношения композитора к окружающему миру. Чем совершеннее форма этого выражения, тем сильнее воздействие на слушателя.

Педагог может «управлять» переживаниями детей, умело формируя способность к сопереживанию путем правильного отбора произведений. Но нельзя считать, что все зависит от тематики песен или программности музыки. Разумеется, тематика имеет значение. Но целенаправленное впечатляющее воздействие на маленького слушателя произойдет лишь в том случае, если ребенок будет взволнован, обрадован, поражен. А это в большой мере зависит от исполнения. Вот почему такую важную роль в приобщении детей к музыкальному искусству играет качественное, художественное исполнительство.

Музыка может выразить целую гамму чувств и вызвать у детей эмоциональный отклик. Старшие дошкольники с радостью слушают песни о Родине, пограничниках, положительно воспринимая героические темы. Веселые плясовые мелодии вызывают у них желание повеселиться, потанцевать, попрыгать. Иначе говоря, с самых ранних лет дети по-разному реагируют на произведения различной эмоциональной окраски.

Таким образом, сопереживание необходимо для выразительной исполнительской деятельности, которая прямо зависит от того, есть ли у ребенка потребность выразить свои чувства.

3. Выразительное (художественное) исполнительство. Термин «художественное исполнительство» может быть применен лишь условно, так как в своей зрелой форме это высокий уровень мастерства. Дети этим свойством не обладают. Но воспроизводя, исполняя песню или танец, они стараются приблизиться к

заданному образцу.

Действия ребенка в пении и движениях различны. Если в пении следует точно воспроизводить мелодический и ритмический рисунок мелодии, то в играх и танцах подчеркиваются лишь наиболее существенные компоненты музыкальной речи: смена частей, периодов, фраз, звуковое направление мелодии (восходящее, нисходящее), акценты, отдельные ритмические фигурации, изменение темпа, динамики и т. д. Поэтому музыкально-ритмическое исполнительство, основанное на движении, легче и доступнее ребенку. Пение и игра на инструментах для него несколько сложнее, так как голосовой аппарат детей этого возраста еще не сформирован, а овладение навыком игры на цитре, металлофоне и др. требует слуховой сосредоточенности и мелких, точных движений рук.

Какие же исполнительские качества доступны дошкольникам?

— умение проявить свое отношение к исполняемому произведению;

— непринужденность, естественность действий во всех видах музыкальной деятельности;

— относительная точность певческих и музыкально-ритмических навыков.

4. Творческие проявления детей. Ребенок приобщается к музыке, исполняя произведения не только по заданному образцу, но и вкладывая свое отношение путем создания новых образов и действий. Овладение этим навыком позволяет активно развивать фантазию, воображение и проявлять себя в начальных формах музыкального творчества: песенного, игрового, танцевального и т. д.

Песенное творчество представляет собой импровизацию детьми попевок, несложных мотивов, которые сопровождают их игры и выражают удивление, радость, сожаление. Ребенок подпевает во время ходьбы, танца, укачивая куклу и т. д.

Игровое творчество можно назвать основным, наиболее доступным, увлекательным и любимым детьми видом деятельности. В музыкальной игре ребенка интересует не только сам процесс, но и его результат. Он ищет самые характерные действия персонажа, соответствующие развитию музыки. Музыкально-игровой образ является характерным для этого вида творчества и схематично может быть представлен так: музыка — переживания ребенка — создание игрового образа. Известный психолог А. В. Запорожец справедливо отмечает: «Для того чтобы правильнее понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему как к образу, как к изображению

реальных предметов и явлений»[70]. Например, после прослушивания программной пьесы у детей может возникнуть интересный замысел игры. Они распределяют роли, предлагают свой план развития сюжета; инсценируя народную песню, стараются по-своему изобразить действие и т. д.

Танцевальное творчество развивается на основе элементов народной пляски, пантомимы, драматизации. Дети, прислушиваясь к музыкальной речи произведения, по-своему варьируют знакомые движения. На эту особенность указывают музыканты и психологи. «И взрослые, и дети,— пишет, например, дирижер Л. Стоковский,— слушая музыку, нередко ощущают желание двигаться в ее ритме. Они начинают делать движения руками, притопывают ногами, покачивают головой. Это — бессознательный танец. Часто малыши, слушая музыку, импровизируют своеобразный ритмический танец»[71]. Ребенок интуитивно испытывает потребность в движениях под музыку, поэтому так важно развивать у него начальные формы таких проявлений.

Навыки игры на некоторых инструментах — металлофоне, цитре, бубне и др.— также активизируют детскую фантазию.

В своих играх они самостоятельно выбирают и охотно применяют металлофон для пения, бубен для танца, барабан для маршировки. Музыка эмоционально воздействует, поднимает тонус, придает действиям непосредственность и искренность.

Об усвоении детьми творческих навыков можно говорить в случае, если они стремятся и воплощают собственный замысел в импровизации попевок (напевая или играя на детских музыкальных инструментах), придумывая оригинальный игровой образ или варьируя элементы движения в танцах, хороводах.

5. Самостоятельные действия. Современная педагогика придает этому особое значение. В музыкальной деятельности индивидуальные проявления детей весьма своеобразны. Они видоизменяются от направленности действий (усвоение практических приемов или музыкально-образовательных сведений) и условий (на занятиях или по инициативе детей в играх).

Проявление индивидуальности может быть связано с внутренними переживаниями ребенка. Он вслушивается, сравнивает, оценивает, например, контрастные части инструментальной пьесы или взрослое и детское исполнение песни. На этой основе зарождаются интерес, предпочтение, желание еще раз послушать любимую музыку. Ребенок задает вопросы, высказывается, опираясь на свой музыкальный опыт, приобретенный вне детского сада.

Это качество может проявиться и в практической исполнительской деятельности. Например, во время пения ребенок ошибся — спел мелодию неточно, забыл нужный текст. Он останавливается и поет снова, теперь уже правильно; педагог предлагает спеть знакомую песню без фортепианного сопровождения, и ребенок свободно справляется с заданием благодаря хорошо развитому музыкальному слуху, умению действовать без посторонней помощи; ребенок старается сыграть на металлофоне любимую песню: начал не с того звука, услышал, понял ошибку, попробовал с другого — тоже не получилось, задумался, вспомнил нужную ноту и правильно воспроизвел мелодию.

В целом названные умения и навыки формируют наиболее общие представления о музыке и связанную с ней деятельность. Они способствуют реализации основных задач музыкального воспитания и объединяют виды музыкальной деятельности детей в единый процесс, устанавливают межпредметные связи. Перечислим эти задачи.

1. Воспитывать устойчивый интерес и любовь к музыке, закладывать основы музыкального вкуса, развивать стремление совместно исполнять песни, пляски, радоваться общему успеху, т. е. развивать нравственные качества, эмоциональную отзывчивость, музыкальные способности и память.

2. Развивать способность восприятия и исполнительства: целостное и дифференцированное восприятие, певческий голос, слуховой самоконтроль, выразительность пения, образность и ритмичность движений, умение играть в ансамбле на различных детских музыкальных инструментах.

3. Знакомить с простейшими сведениями о характере музыки, ее развитии, изменении, о сходных и контрастных построениях, выразительных средствах, о наличии высоких-низких, долгих-коротких звуков.

4. Развивать творческие способности детей, приобщая их к песенным импровизациям, инсценированию игровых песен, комбинированию элементов танцевальных движений, импровизации на детских инструментах.

Каждая из этих задач осуществляется по-разному.

Первая задача решается прежде всего выразительным исполнением произведения — только этим можно взволновать маленького слушателя и вызвать эмоциональное сопереживание. Усиливает впечатление в некоторых случаях сопоставление музыкального образа с литературным, художественно-изобразительным или емкие, образные характеристики самого произведения и тех обстоятельств, в которых оно создавалось

(например, рассказ о П. И. Чайковском, написавшем «Детский альбом» для своего племянника).

Развитие комплекса музыкальных способностей достигается прежде всего участием детей в многообразных видах музыкальной деятельности. Каждый из этих видов дает наиболее благоприятные возможности для развития определенной способности. Такова, скажем, роль пения в развитии ладовысотного слуха. Однако следует отметить некоторую условность этого положения, поскольку и другие виды деятельности вносят свой вклад в развитие данной способности. Для примера приведем отрывок из музыкально-ритмического упражнения, сопровождающегося музыкальной пьесой А. П. Петрова «Игра с мячом».

Музыка пьесы легкая, изящная — в темпе вальса. В каждом из четырех тактовых построений есть кульминация (четвертый и восьмой такты). В сопровождении музыки дети бегут по кругу, держа в руке мяч. На кульминацию мяч взлетает вверх, и ребенок ловит его. Это вполне соответствует движению мелодии, как бы устремленной ввысь. Так, движения детей с мячом помогают почувствовать «полетный» характер музыкальных фраз. Очевидно, что в условиях ритмического движения развивается мелодический слух.

Упражняясь в различении, сопоставлении контрастных и схожих построений, звуковысотных и ритмических соотношений, динамических и темповых нюансов, дети совершенствуют свои музыкальные способности.

Практические упражнения сопровождаются некоторыми разъяснениями, сведениями, обогащающими словарный запас ребенка словами-обозначениями музыкальных явлений. Применяются и различные графические изображения, помогающие ребенку уловить связь между звуком (его высотой, длительностью) и его изображением. Конечно, эта графика весьма условна: широкие и узкие карточки, изображающие четверть и восьмые; кружочки, располагающиеся на нотном стане выше, ниже. Разработаны и применяются в практике различные методические пособия: музыкальные лесенки, колокольчики различной высоты, фланелеграфы и т. д.

Итак, выразительность исполнения произведений, беседы с детьми, хорошо продуманные пояснения в сочетании с наглядными пособиями, систематичность упражнений — таковы средства реализации первой задачи.

Вторая задача — формирование навыков восприятия и исполнения песни, танца, хоровода, музыкальной игры или несложной мелодии на детских инструментах.

Способы реализации этой задачи также зависят от вида музыкальной деятельности, поэтапного разучивания песни, игры, танца.

Естественно, что пение и ритмическое движение, игра на инструментах и изучение элементарных понятий по музыкальной грамоте требуют специфичных приемов, которые дети должны усвоить. Так, для пения особенно важна координация слуха и голоса, приемы правильного звукообразования и чистого интонирования.

Для разучивания почти каждой песни, танца, игры, для ознакомления с пьесой, для слушания характерна поэтапность. Ведь первоначальное восприятие, дальнейшее разучивание, исполнение, а затем применение накопленного музыкального опыта — все это требует своих специальных приемов.

Для овладения исполнительскими приемами, как бы просты они ни были, необходимы систематические упражнения (что характерно для обучения любому виду искусства), т. е. нужны неоднократные повторения определенного способа действий, пока он не превратится в устойчивый навык. Упражнения для детей должны быть облечены в интересную игровую форму. Например, различение музыкальных фраз отрабатывается следующим образом. Во время ходьбы врассыпную по залу дети должны менять направление движения каждый раз, как только услышат начало новой фразы. Или. Поют попевку по фразам небольшими группами. Каждый раз какая-либо подгруппа поет попевку в новой тональности (после тональной настройки). В конце педагог отмечает тех, кто лучше выполнил задание.

Третья задача — ознакомление с простейшими сведениями о музыке. Это делается в условиях конкретной деятельности, которая и разъясняется. Каждое новое понятие обычно иллюстрируется музыкальными примерами, которые или предваряют объяснение, или же заключают его.

В дошкольном возрасте детей можно ознакомить с обобщенными музыкальными понятиями. Они способны вспомнить, назвать все известные песни, похожие на марш, произведения одного композитора (П. И. Чайковского, М. И. Глинки и др.), рассказать, как нужно спеть ту или иную песню и что для этого нужно сделать.

Четвертая задача — формирование творческих способностей — реализуется в условиях воспитывающего и развивающего обучения. Детей постоянно ставят в поисковые ситуации, в которых они должны действовать самостоятельно. Например, им предлагается найти выразительный эпитет, определяющий характер песни, подумать и сказать, какое построение танца

красивее: построение в круг или парами; какие детские инструменты будут лучше звучать в той или иной части фортепианной пьесы, т. е. они как бы делают оркестровку ее. Успешное выполнение подобных заданий — фундамент, на основе которого дети затем быстрее справятся со специальными творческими задачами, и педагогу легче будет вести уже более целенаправленное поэтапное формирование песенного, танцевального, игрового творчества.

Следовательно, основной путь решения поставленной задачи — создание поисковых ситуаций и выполнение творческих заданий, последовательно усложняющихся.

В ныне действующей программе музыкального воспитания названные выше задачи конкретизируются в форме определенных программных требований по каждому из четырех видов музыкальной деятельности. В программе предусматриваются специальные сведения о музыке и практические умения, связанные со слушанием музыки, пением, ритмическим движением и игрой на детских музыкальных инструментах. В результате овладения всеми этими знаниями и умениями дети приобретают определенный музыкальный опыт.

§ 2. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Что же такое музыкальная деятельность? В развитой своей форме — у музыкантов-профессионалов — она проявляется различно. Это прежде всего творчество, рожденное мастерством композиторов или народом. Создавая фольклорные произведения, люди выражают свое отношение к жизненным явлениям теми средствами, которыми владеют. Композиторы отображают окружающую действительность в соответствии со своим художественным восприятием.

Исполнительская деятельность — связующее звено между творцом и слушателем. Одно и то же произведение понимается и трактуется каждым исполнителем в свойственной ему индивидуальной манере. Но важно при этом сохранить и донести до слушателя основную идею и мысль автора.

Восприятие музыки при слушании ее — самый распространенный вид музыкальной деятельности, доступный каждому, а не только музыкантам. Диапазон ее очень широк. Слушать можно публичные концерты с участием артистов — профессионалов, домашнее музицирование, разнообразные радио- и телепередачи, посвященные вопросам музыкального искусства. Каждый слушатель руководствуется своими интересами, опираясь на свой жизненный опыт, удовлетворяя свои запросы.

Теоретики-музыковеды изучают историю музыкального искусства разных веков и стран, устанавливают закономерности построения языка музыки и ее формы. Так создаются теории, объясняющие особенности музыки, рождаются объективные обоснования в установлении критериев, качественных оценок произведений, исполнительского стиля.

Педагоги-музыканты должны иметь определенный уровень слушательской и исполнительской культуры, от которого во многом зависит эффект воспитательного воздействия на ученика, быть хорошо подготовленными в области музыкознания, обладать художественным вкусом. Помимо этого, надо знать психофизиологические и возрастные возможности дошкольников в области музыкального восприятия, особенности их голосового аппарата. Но перечисленные знания лишь одна из сторон деятельности педагога-музыканта. Он должен еще умело передать определенную часть своего опыта ребенку, и именно в тот период его развития, когда это будет оптимально, сделать это в такой

форме, чтобы музыка стала для ребенка радостным открытием.

Таким образом, деятельность музыкантов-профессионалов состоит из творчества (композиторы), исполнительства (певцы, инструменталисты), восприятия (слушатели), изучения теории и истории вопроса (музыковеды), передачи собственного опыта (педагоги).

Чем же характеризуется аналогичная деятельность детей?

В дошкольном возрасте, особенно в самом раннем его периоде, можно говорить лишь об истоках становления некоторых из этих видов деятельности. Приведем примеры.

Педагог исполняет песню двухлетним малышам. Они слушают, подражая воспитателю, хлопают в ладоши и на заключительные такты поднимают руки вверх. Здесь дети и слушатели, и исполнители, так как прослушивание песни сопровождается ритмичными игровыми движениями.

Постепенно, по мере развития ребенка, происходит накопление слухового опыта, формируются первые певческие проявления, увеличивается объем танцевальных движений, усваиваются элементарные сведения о музыке.

Ведущим видом в детской музыкальной деятельности является **слушание-восприятие.** Ведь для того чтобы разучить песню, ее надо сначала услышать, а выучив, прислушаться, выразительно ли она спета, как звучит. Двигаясь под музыку, надо слушать ее постоянно, следить за развитием, передавая настроение и характер произведения.

Названный вид музыкальной деятельности находит свое отражение в программе детского сада в разделе «Слушание музыки». В начале нашего века многие крупные музыканты (такие, как Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский) уделяли этому вопросу серьезное внимание. Известный педагог В. Н. Шацкая начала работу по развитию навыков слушания музыки в детских садах еще в дореволюционное время.

Слушая музыку, дети знакомятся с музыкальными произведениями разнообразных жанров, яркими средствами выразительности.

Музыка прежде всего язык чувств. Знакомя ребенка с произведениями яркой эмоциональной окраски, его побуждают к сопереживанию, к размышлению об услышанном. В представлении детей музыка всегда о чем-то повествует, поэтому они ждут рассказа о содержании музыки, проявляют живой интерес к программным пьесам, поэтическим текстам песен. В свое время психолог Б. М. Теплов отмечал, что музыка не может быть понята детьми вне опоры на немузыкальные средства. Поэтому так важно включать в репертуар для детей произведения

программного характера.

Оставлять ребенка на уровне лишь общего восприятия вряд ли целесообразно. Прислушиваясь к музыкальной речи, он способен уловить связь между эмоционально-образным содержанием произведения и выразительно-изобразительными средствами, ознакомление с которыми ему доступно.

Для развития умений слушать и воспринимать музыку важную роль играет музыкально-сенсорное воспитание ребенка. Оно предполагает развитие у детей восприятия звуков различной окраски и высоты в их простейших сочетаниях. В дошкольном детстве сенсорные способности развиваются в процессе проведения различных музыкальных дидактических игр. В них находят место звуковые сочетания, выражающие эмоционально-смысловое содержание произведения. Высотные, ритмические, тембровые и динамические свойства звука являются средствами музыкальной выразительности.

Музыкально-дидактические игры иногда объединяют музыку с движением. Игровые действия диктуются развитием художественного образа и литературным текстом. Такие игры сходны с обычными хороводными, подвижными, сюжетно-ролевыми, но в их основе лежат учебные задания, которые решаются ребенком в ходе интересной увлекательной игры. Приведем пример.

Трехлетним детям педагог исполняет песню, обращая их внимание на то, как нежно, тоненьким голоском мяукает котенок (высокие звуки) и как мяукает кошка (низкие звуки). Затем несколько ребят прячутся за стулья — «смотрят в окошко». Один из них подходит к кому-либо и спрашивает: «Кто в домике живет?» Ребенок в ответ «мяукает» высоким или низким голосом в зависимости от того, кого он хочет изобразить (кошку или котенка). Спрашивающий должен отгадать. Таким образом, в ходе игры дети легко усваивают довольно сложное, отвлеченное понятие о высоте звуков, их выразительном назначении.

Итак, слушание (восприятие) музыки как вид самостоятельной деятельности складывается из следующих действий:

— слушания произведений, специально созданных для данного вида деятельности;

— слушания в процессе разучивания песен, хороводов, танцев, пьес для детского оркестра;

— слушания с целью определения свойств звука в дидактических играх.

В основе развития музыкального восприятия лежит выразительное исполнение произведения (о чем уже говорилось),

умелое использование слова и наглядных средств, помогающих раскрыть его содержание.

Для лучшего восприятия услышанной музыки с детьми шести лет можно, например, проводить развернутые беседы: при этом их внимание привлекается к развитию музыкального образа, поясняется назначение отдельных выразительных музыкальных средств. Так, прослушивается «Камаринская» из «Детского альбома» П. И. Чайковского. Пьеса построена на народной мелодии в вариационной форме. Беседа с детьми может быть построена вокруг нескольких взаимосвязанных моментов изобразительного характера музыки: «Пляска начинается с легкого, спокойного движения, постепенно танцор так расплясался, что его движения становятся быстрее, задорнее. Внезапно звучание стихает, танцор замедляет движение и заканчивает пляску». Можно подчеркнуть выразительность динамических оттенков и воображаемой инструментовки: «Звуки народных музыкальных инструментов сопровождают пляску: в первой вариации звучит дудочка, во второй присоединяется балалайка, в третьей звучит гармоника». Беседа сопровождается проигрыванием отдельных вариаций, иногда музыкальных фраз. Таким образом, музыка воспринимается детьми в ее развивающейся форме, она как бы повествует о чем-то.

Рассказывая детям о содержании произведения, необходимо очень осторожно указывать на связь музыки с теми явлениями жизни, которые отражены в ней. Содержание музыки хорошо воспринимается детьми, если привлекается художественная литература — короткий образный рассказ, сказка, стихотворение.

Таким образом, при слушании музыки используются различные виды наглядности («наглядность» вовсе не обязательно требует реального зрительного восприятия). Характер этой наглядности зависит от того, из какого источника получает ребенок дополнительную информацию о музыке. В том случае, если речь идет о литературном произведении (стихи, цитата из текста песни или рассказа, загадки, пословицы) или о фрагментах из самого музыкального произведения (допустим, вступления ко многим песням), то можно говорить о применении слуховой наглядности, ибо она обращена к слуху ребенка. При этом желательно использовать различные технические средства, в первую очередь грамзапись.

Слушая находящегося рядом исполнителя или грамзапись, ребенок воспринимает музыку по-разному. Общение с исполнителем облегчает восприятие. Но и грамзапись имеет свои достоинства: прослушав несколько раз в исполнении педагога какую-либо фортепианную пьесу, дети затем с радостью

воспринимают знакомую им музыку в оркестровом или камерно-ансамблевом звучании. Благодаря такому сопоставлению они получают наглядное представление о разном характере звучания одного и того же произведения.

Кроме слуховой наглядности, с той же целью — раскрыть содержание музыкального произведения для лучшего его восприятия — можно использовать зрительную наглядность: книжные иллюстрации, эстампы, альбомы репродукций.

Могут быть применены и различные методические пособия, активизирующие музыкальное восприятие детей. Приведем примеры. Заготавливаются небольшие карточки с изображением танцующих и марширующих детей. Прослушав танец или марш, дети показывают карточку с соответствующей картинкой. На картинках изображены бегущий и шагающий мальчики, отображающие быстрое или медленное движение. Слушая пьесу двух- или трехчастной формы со сменой темпа, дети отмечают на фланелеграфе начало новой части нужной картинкой-символом.

Слуховая, зрительная наглядность и технические средства обучения играют лишь подсобную роль, но применяются они в практике дошкольного воспитания достаточно широко.

Слушая произведение, дети должны не только понимать содержание музыки, но и выделять отдельные ее выразительные средства. Вычленение в восприятии музыки некоторых из этих средств (темпа, динамики, регистра) возможно уже на ранних этапах. Поэтому необходима определенная последовательность в формировании восприятия. Выделяются такие этапы: целостное восприятие, осознание общего характера произведения (при первом ознакомлении, прослушивании), дифференцированное восприятие, уточнение представления, различение отдельных эпизодов в произведении (при повторном прослушивании); осознание выразительной роли отдельных средств в связи с развитием музыкального образа и повторное целостное восприятие (при завершении работы над произведением, в конце ряда занятий).

Любое музыкальное произведение прослушивается детьми неоднократно. Предусматривается такая методика работы, при которой каждая новая встреча с песней или пьесой доставляет ребенку радость, он должен узнать что-либо новое, ранее еще не отмечавшееся в этом произведении.

Первое ознакомление с произведением — это целостное восприятие музыки, осознание общего ее характера. Поэтому важно выразительно исполнить произведение, дать краткую его характеристику и, быть может, отметить некоторые особенности.

Во время повторного прослушивания внимание детей

привлекается не только к художественному воплощению общего замысла, но и к отдельным деталям.

Приведем пример последовательного ознакомления детей с пьесой В. Г. Агафонникова «Сани с колокольчиками». Это произведение ярко изобразительного характера, передающее звон веселых колокольчиков.

Занятие 1. Перед прослушиванием педагог дает задание подумать, что изображает музыка. Исполняется произведение. Дети высказывают свои предположения: похоже, что звучат колокольчики (вспоминают, когда они слышали их). Им говорят название пьесы и вновь ее проигрывают.

Занятие 2. Педагог называет произведение, композитора и предлагает отгадать две музыкальные загадки. Часть детей должна ответить на вопрос, передается ли в музыке, что санки с бубенцами уехали? Другие должны ответить, услышали ли они, что кто-то на этих санках пел? На первый вопрос дети отвечают, что в конце пьесы звучание колокольчиков все тише, медленнее — «санки уехали». Отвечая на второй вопрос, дети отмечают появление мелодии на фоне изобразительного фортепианного изложения. Детям предлагают поднять руку, когда услышат звучание мелодии.

Занятие 3. Называется произведение, композитор. Педагог предлагает послушать мелодию, напевая *ля-ля* в сопровождении фортепиано. Затем спрашивает: «Можно ли эту пьесу сыграть на музыкальных инструментах? На каких инструментах она будет звучать лучше?» Дети отвечают. Воспитатель исполняет партию на металлофоне, а музыкальный руководитель аккомпанирует на фортепиано.

Так на протяжении нескольких занятий (не обязательно, чтобы эти занятия следовали непосредственно друг за другом) перед детьми раскрывается не только общий характер пьесы, но и ее изобразительные элементы. Применение приема исполнения мелодии голосом и на металлофоне помогает детям почувствовать мелодию на фоне других средств выразительности.

Ранее мы отмечали, что содержание занятий по музыкальному воспитанию для детей старшего дошкольного возраста может быть построено по принципу тематизма. За основу берутся три темы. Так, в первой теме, связанной с эмоциональным настроем, используются такие произведения, в которых ясно выступают лирическое, героическое, комическое звучание. Во второй — пьесы, раскрывающие многообразие жизненных явлений, переданных в музыкальном изложении (о

чем рассказывает музыка?). В третьей — произведения, в которых ярко показано то или иное средство музыкальной выразительности. Эти произведения призваны ознакомить детей со своеобразием музыкальной речи.

Однако надо отметить, что многие произведения, отнесенные к той или иной теме, могут быть продемонстрированы перед детьми в плане каждой из этих тем. Так, показанная выше пьеса «Сани с колокольчиками» В. Г. Агафонникова является лирическим произведением, повествующим об интересном для детей жизненном явлении, и вместе с тем она знакомит с музыкальными средствами выразительности.

Итак, руководство процессом слушания (восприятия) детьми музыки требует от педагога инициативы и творчества.

Рассмотрим следующий вид музыкальной деятельности — **детское исполнительство,** которое практически осуществляется в пении, ритмике и игре на инструментах. Основное его качество — выразительность, т. е. способность непосредственно и искренне передавать настроение произведения, чистоту певческих интонаций, точность и красоту движений.

Пение является самым массовым и доступным видом исполнительства. По мнению отечественных и зарубежных педагогов, пение имеет большое воспитательное значение. Песня — ценное средство нравственно-эстетического воспитания благодаря единству музыкального и литературного текста. Дети приобщаются к пению с малых лет. Дирижер Л. Стоковский говорит: «Для ребенка голос — это первейший и самый доступный музыкальный инструмент»[72]. Опыт лучших педагогов Венгрии (К. Форраи) и Болгарии (Э. Николовой) показывает, что в процессе обучения пению можно познакомить старших дошкольников с элементарными сведениями нотной грамоты.

Советская дошкольная педагогика рассматривает особенности детского пения с различных сторон. За последние годы в теоретическом плане охарактеризованы все разновидности этой деятельности: исполнение, распевание, пение как средство введения в элементарную нотную грамоту (А. И. Катинене); установлены приемы преодоления неточного интонирования на основе развития слуха (Р. Т. Зинич). Охарактеризованы также возможности самостоятельного пения четырехлетних (Т. В. Волчанская), показаны интересные приемы привлечения ребенка к сочинению небольших песенок-попевок на различный текст (А. И. Ходькова), разработана система индивидуально-дифференцированного подхода к детскому пению на занятиях (М. Ю. Викат). Кроме того, накоплен богатый педагогический опыт. Во всех республиках, областях, городах, поселках подлинные

мастера своего дела ведут активную работу в этом направлении.

Певческие возможности дошкольников невелики. И все же, начиная с подпевания, они выражают свои чувства, постепенно овладевая навыками пения, негромко, правильно интонируя. Детей учат правильному звукообразованию и дыханию, внятному ясному произношению слов — формируют так называемые вокальные навыки. Учат также стройности (строй) и слитности звучания по времени, силе, характеру (ансамбль). Это хоровые навыки, которые необходимы для коллективного исполнения. Вокально-хоровые навыки лежат в основе выразительного пения, формирования слуха и голоса.

На музыкальных занятиях обучение пению проходит в различных формах.

Детям 4—7 лет перед разучиванием песни часто дают тренировочные упражнения, которые активизируют слуховое внимание, небольшие попевки или фрагменты песен. Каждое упражнение направлено на развитие певческих навыков или музыкального слуха. Например, чтобы научить правильно интонировать, детям предлагаются попевки в наиболее удобной тесситуре, с повторяющимися мелодическими оборотами, чаще всего построенными на устойчивых звуках той или иной тональности («Зайка», русская народная мелодия, «Кукушка» Е. Н. Тиличеевой). Эти маленькие песенки построены на трех устойчивых звуках *(соль, ля, си) соль-мажорной* тональности. Многократно повторяющийся мелодический оборот помогает детям «закрепиться» на этих звуках и затем чисто их воспроизвести.

Для формирования правильного звукообразования используются попевки неторопливого или подвижного характера. Чтобы добиться напевности и преодолеть типичный детский «говорок», педагог упражняет детей на таких песнях, как «Спите куклы» Е. Н. Тиличеевой, «Ты не пой, соловей» (русская народная мелодия). Навык легкого, подвижного звучания приобретается на упражнениях соответствующего характера.

В песнях часто встречаются трудные интервальные ходы, скачки. Справиться с этим помогают попевки типа «Эхо», «Качели» Е. Н. Тиличеевой. Исполняя их, дети упражняются в правильном интонировании сексты, септимы и других интервалов.

Упражнения-распевания дают возможность ребенку различать высотные и ритмические соотношения звуков, изменение движения мелодии (вверх-вниз, на одном звуке, через звук и т. д.).

Эти упражнения систематизированы в «Музыкальном букваре»[73]. Имеющиеся там маленькие песенки, созданные Е. Н. Тиличеевой, последовательно тренируют детский голос и слух. Упражнения сгруппированы следующим образом:

1) различение звуков по высоте, начиная от широких интервалов до узких («Птенчики», «Скворцы и вороны», «Путаница», «Качели», «Эхо», «Курица», «Труба», «Спите, куклы», «Гармоника»);

2) различение звуков по длительности («Мы идем с флажками», «В школу», «Небо синее», «Месяц май», «Смелый пилот»);

3) различение направления мелодии вверх-вниз («Лесенка», «Цирковые собачки», «Ученый кузнечик»), через ноту («Динь-дан-дон», «Бубенчики»), на одной ноте («Андрей-воробей»);

4) нахождение основного звука (тоники) по слуху («Наш дом»).

Певческая деятельность и на занятиях проявляется в слушании, разучивании, исполнении песни.

Восприятие всегда целостно. Музыка и слово, выступая в единстве, воздействуют на чувства и сознание ребенка. Повторное слушание песни активизирует ее восприятие и вызывает желание петь.

Разучивание и исполнение песни занимает основное место и время в обучении пению. Основная задача обучения — заинтересовать детей, привить им любовь к пению. Обучение пению — процесс сложный, требующий определенных усилий как со стороны детей, так и со стороны педагога (создать эмоциональную настроенность детей, направив ее на процесс освоения мелодии).

В программе по пению определены задачи воспитания и развития слуха и голоса, объем необходимых знаний и навыков. Но также важно, чтобы эти знания и навыки были соотнесены с конкретным репертуаром.

Нравственно-эстетическое воспитание реализуется не только путем отбора репертуара по тематике, но и по эмоциональному настрою. Поэтому каждой песне предшествует задание петь с любовью, гордостью, весело, радостно, с сожалением и т. д. Вместе с тем важно обращать внимание на те певческие навыки, которые нужны для выразительного исполнения именно данной песни, а также на те из них, освоений которых представляет определенные трудности.

Для решения всех этих задач педагогу необходимо использовать комплекс разнообразных методических приемов.

Приведем примеры.

При разучивании песен педагогу приходится одновременно следить за усвоением многих навыков. Поэтому он должен отчетливо представлять себе, какие приемы надо использовать, чтобы помочь ребенку лучше освоить навыки звукообразования или чистого интонирования, певческого дыхания или дикции. В работе над звукообразованием важно показать детям, как добиться правильного звучания, демонстрируя им исполнение взрослого или хорошо поющего ребенка. Чтобы достигнуть напевности, надо хорошо «выпевать» гласные *а, о, у, э, и.* С этой целью педагог проводит разнообразные певческие упражнения.

Приемы развития дикции, т. е. правильного, ясного произношения, во многом диктуются литературным текстом. Каждый ребенок должен понимать его смысл. В песнях часто встречаются сложные для произношения слова, к ним необходимо привлечь внимание детей, разъяснить и повторить несколько раз.

Выразительность исполнения усиливается, если выделяются и, конечно, выразительно исполняются те отрывки песни, где звучит обращение («пой, труба»), отмечаются характерные признаки образа («это конь-огонь!»), перечисляются эпитеты («добрый май, теплый май», «трусишка-зайка», «сердитый волк») и т. д. Дети должны осознанно воспроизводить выразительные музыкально-поэтические интонации.

Приемы развития чистоты интонации направлены на формирование музыкально-слуховых навыков, и прежде всего слухового самоконтроля. Ребенку предлагается вслушаться в мелодию, исполненную взрослым или сыгранную на фортепиано, следовать этим эталонам и контролировать слухом свое пение.

При этом детям предлагаются различные задания (с соответствующими указаниями):

1) настроиться перед началом пения (педагог дает тон — первый звук песни), воспроизвести звук, постепенно выравнивая его;

2) задержаться на исполнении одного звука (по указанию руки дирижера-педагога) и прислушаться, правильно ли звучит (особенно последний звук песни);

3) исполнить перед разучиванием песен знакомые попевки в различных тональностях;

4) пропеть несколько раз трудные интервалы, встречающиеся в песне (добиваясь от всех детей точности интонирования);

5) учить петь без сопровождения (лишь иногда в наиболее трудных местах взрослый своим голосом поддерживает мелодию или играет этот отрывок на инструменте).

Решая определенную задачу, педагог может:

1) дать тому или другому ребенку петь в тональности, соответствующей его диапазону;

2) напомнить детям о направлении движения мелодии, о более высоких и низких звуках, способствуя этим формированию музыкально-слуховых представлений;

3) углубить слуховые представления применением зрительной наглядности (эта птичка сидит выше и поет «чик-чирик» высоко, звонко, а эта сидит ниже и поет низко);

4) использовать условные «дирижерские» движения руки, указывающие, как надо петь — выше или ниже.

В итоге педагог должен научить петь слаженно по темпу, ритму, тембру и силе звучания в процессе коллективного пения, соблюдая чистоту интонации. Важно постоянно привлекать внимание детей к тому, что музыкальные оттенки выражают настроение и содержание песни. Если это ребята почувствовали и осознали, им становится понятно, почему праздничную песню надо петь радостно и торжественно, а колыбельную — нежно и спокойно.

Обучение навыкам пения не самоцель, а средство, способствующее выразительному, непосредственному и в то же время сознательному исполнению.

По ходу разучивания песен дети получают простейшие сведения о музыке. Рассказывая о содержании, характере песни, давая указания, как надо исполнять ее, детей знакомят с некоторыми терминами, определяющими характер воспроизведения мелодии (напевно, отрывисто), темп исполнения (медленно, подвижно), динамику (громче, тише). В результате дети сами начинают употреблять такого рода обозначения в своих высказываниях и ответах.

Разучивание каждой песни проходит ряд этапов. Сначала песня должна заинтересовать детей, увлечь их и возбудить желание ее спеть. Это достигается выразительным исполнением песни и образным пояснением педагога. Затем наступает новый этап, в процессе которого усваиваются певческие навыки, развивается голос и слух. Данный этап включает ряд занятий: на одном из них отдельно напеваются трудные мелодические ходы; на другом шепотом произносится один лишь текст мелодии, ритмизованный в соответствии с мелодией; на третьем поочередно опрашиваются дети, исполняющие отдельные фразы; на четвертом песня поется без сопровождения и т. д. В результате песня хорошо усваивается, выразительно исполняется. К тому же дети сами учатся оценивать качество своего пения. Так, песня постепенно входит в жизнь ребенка.

Для того чтобы наметить последовательность обучения

навыкам, важно проанализировать песню, определить, над какими навыками необходимо работать, а затем установить последовательность занятий, на которых будет разучиваться песня.

Например, в русской народной песне «Во поле береза стояла» раскрывается поэтический образ русской березки и веселого хоровода вокруг нее. Песня должна звучать легко, звонко, напевно. Для этого надо следить, чтобы дети вовремя брали дыхание (через каждые три такта), обратить внимание на выразительную фразировку, подчеркивая слова по смыслу («во поле *береза* стояла»), следить за правильным произношением слова «береза». Разучивая мелодию, важно точно спеть в двух первых сходных фразах вариацию интервала. *(си$_1$ — ре$_2$* в четвертом такте). Есть и ритмическая сложность — выдержанная длительность (четверть с точкой). Кроме этого, исполнение всей песни требует постепенного ускорения темпа. Музыкальный руководитель, обращая внимание детей то на один, то на другой прием, добивается качественного исполнения. Навыки тесно связаны между собой, и если не соблюдается, например, дыхание, то снижается качество звучания.

Как правило, одновременно разучивается несколько песен: одну их них дети слушают впервые, другую начинают разучивать, а третья хорошо усвоена и выразительно исполняется. Поэтому важно наметить определенную последовательность.

Разберем это на примере разучивания песни «Во поле береза стояла».

Занятие 1. Первоначальное прослушивание песни. Беседа, раскрывающая содержание песни, ее напевный характер.

Занятие 2. Повторное слушание. Внимание детей обращается на запев и припев. В припеве слова все время повторяются, и дети начинают подпевать его.

Занятие 3. Разучивание припева, правильное выполнение ритма. Педагог поет запев, дети — припев. При этом их внимание привлекается к различному исполнению двух первых фраз.

Занятие 4. Исполнение всей песни легким, напевным звуком. Индивидуальное и коллективное пение. Оценка выступления исполнителей.

Занятие 5. Поочередное пение детьми музыкальных фраз. Контролируется качество усвоения песни каждым ребенком. Выразительное, коллективное исполнение песни.

Последовательное разучивание позволяет детям овладеть навыками и разнообразными способами певческой деятельности. Если ребенок по собственной инициативе вне занятий споет знакомую песню, значит, он полюбил ее.

Разумеется, поэтапное обучение зависит от степени сложности самой песни. Однако, формируя певческие умения, следует на каждом занятии вносить новые, более сложные задания.

На основе приобретенных умений дети начинают самостоятельно импровизировать простейшие мелодии. Интересно, что в младшем возрасте они по предложению педагога могут охотно спеть куклам свою «колыбельную». И детская творческая деятельность развивается естественно от возраста к возрасту, если, разумеется, в этом направлении ведется соответствующая работа.

Основное в педагогическом руководстве — создание располагающей обстановки, побуждающей к непосредственности, раскованности детей при пении. Важно, чтобы дети почувствовали способность справиться с предложенными заданиями. Поэтому вначале лучше вызывать более активных и музыкальных детей. Удачное выполнение ими заданий побудит к действиям и других детей.

Итак, пение как вид музыкальной деятельности состоит из певческих и слуховых упражнений, распеваний, а также различных заданий на различение звуковысотных и ритмических соотношений, поэтапного разучивания песни, направленного на ее последовательное усвоение, на развитие певческого голоса и слуха, песенного творчества, возникающего по инициативе детей и взрослых, формирующих его у маленьких «композиторов» (см. далее характеристику музыкального творчества).

Детское исполнительство включает *ритмику* — деятельность ребенка, занимающую прочное место в советской дошкольной педагогике и педагогике других стран. Идею использования движения как средства формирования музыкальности детей выдвинул швейцарский ученый и композитор Э.-Ж. Далькроз. По его мнению, ритм музыки и пластики объединяется в движении. Он считал, что урок ритмической гимнастики должен приносить детям радость, иначе он теряет свою ценность.

Двигаясь под музыку, дети учатся полнее воспринимать ее и тем самым получать сильные впечатления от художественных произведений. При этом развивается их воображение, постепенно формируется вкус.

Советская система музыкально-ритмического воспитания, как мы уже говорили, разработана учеными и педагогами Н. Г.

Александровой, М. А. Румер, Е. В. Коноровой, В. А. Гринер и др. Исследования о возможности использования движений в дошкольной педагогике проведены авторами данного учебника и их учениками. Созданы специальные ритмические упражнения, игры, танцы. В настоящее время на основе всего этого материала составлена программа, позволяющая практическим работникам решать важные воспитательные задачи.

Основная задача ритмики — формирование у детей восприятия музыкальных образов в их развитии и способности выражать их в соответствии с музыкой.

Музыкально-ритмическая деятельность условно делится на две группы: восприятие музыки и воспроизведение ее выразительных свойств в движении.

Первая группа действий связана с целостным восприятием музыки, которое постепенно дифференцируется, становится более точным, отчетливым. Ребенок начинает выделять отдельные, наиболее яркие средства — регистры, динамические, темповые нюансы, метрическую пульсацию, акценты, ритмические фигурации и пытается понять структуру произведения — мотив, фразу, предложение и т. д.

Вторая группа действий направлена на освоение двигательных навыков в процессе музыкальных игр, хороводов, танцев. При этом используются различные движения из области физкультурных упражнений (ходьба, бег, поскоки), драматизации (инсценирование игровых образов), танца (доступные элементы народного танца и современного балета).

Добиваясь выразительного качественного выполнения движений детьми, необходимо следить за тем, чтобы они точно передавали особенности того или иного музыкального произведения.

Программа музыкально-ритмического движения, как и пения, включает в себя музыкально-ритмические упражнения, музыкальные игры, хороводы, танцы, музыкально-игровое и танцевальное творчество (см. далее музыкальное творчество).

В соответствии с задачами и содержанием программы подобран и музыкальный материал.

Все музыкально-ритмические движения (упражнения, игры, хороводы, танцы) выполняют общую задачу — добиться слитности характера движения и музыки. Но у каждого вида ритмических движений есть свои функции.

Назначение *упражнений* — развитие гимнастических, танцевальных движений, отработка их ритмичности, пластичности, поскольку на этих элементах построены игры, хороводы, танцы. Усвоив данные элементы, дети непринужденнее

и ярче проявляют себя в более сложных формах движений.

Музыкальные игры — ведущая форма организации ритмических движений. Они соответствуют запросам детей дошкольного возраста. В основе игры чаще всего программная музыка, которая подсказывает ход действия сюжетной игры, музыкальную характеристику персонажей. В ходе игры дети представляют себя строителями, создающими космодром, космонавтами, выстроившимися на параде после приземления, а торжественная музыка придает особый эмоциональный настрой их действиям. Или они рыбаки, объединенные общим стремлением (точно под музыку) вытянуть сеть, или кавалеристы, едущие на конях, и стремительная, ритмически пунктирная музыка придает их движениям активный характер.

Многие музыкальные игры вначале построены на зафиксированной последовательности движений, продиктованных музыкальными средствами, а затем в игре проводятся соревнования в ловкости, быстроте движений, моменты свободной непринужденной игры. Так, в игре «Ищи» Т. П. Ломовой после точных, непосредственно связанных с музыкой построений каждый ребенок ищет себе пару, оставшийся без нее проигрывает. Аналогично построена «Игра с цветными флажками» Ю. М. Чичкова, которая также завершается соревнованием детей — кто быстрее встанет в круг.

Хороводы чаще всего проходят под народные песни. Хотя текст песен подсказывает содержание и последовательность движений, дети самостоятельно его инсценируют в соответствии с развитием сюжета, выполняя отдельные роли.

Танцы обычно построены на зафиксированных движениях в определенной последовательности и построении (пары, круг) — состоят из знакомых элементов движений, которые чаще всего повторяются на припев (что соответствует характеру, структуре музыкальных пьес).

Методы и приемы обучения пению и ритмике в известной степени сходны между собой. В тесной связи друг с другом используются разные методы, о которых уже шла речь — наглядно-слуховой (предполагающий художественное исполнение педагогом музыки), наглядно-зрительный (показ игр, плясок или отдельных элементов движения) и словесный (образный рассказ о новой игре, танце, пояснения по ходу исполнения движений, напоминания об их приемах и т. д.). Большое значение приобретает метод упражнения, многократного повторения. Он применяется не только при усвоении музыкально-ритмических навыков, но и при самостоятельных действиях детей и выполнении ими творческих заданий.

Как и при обучении пению, методика работы по ритмике предусматривает поэтапное разучивание репертуара (песен, игр, танцев, особенно наиболее сложных). Кроме этого, учитываются возрастные особенности и индивидуальное развитие ребенка.

Все эти методы и сопутствующие им приемы тесно связаны между собой и постоянно дополняют друг друга. Но есть и особые приемы, которые определяются видами ритмической деятельности и особенностями репертуара.

Рассмотрим это на примере разучивания музыкальных игр. Прежде всего детей учат слушать и вслушиваться в музыкальные произведения. Чаще всего это небольшие яркие хороводные, маршевые и игровые песни, а также инструментальные пьесы, подчас изобразительного характера. Добиться целостного восприятия музыки здесь казалось бы легко. Однако речь идет не о занятиях по слушанию музыки, а о предстоящей музыкальной игре, связанной с определенными действиями. Поэтому в данном случае целостное восприятие — это восприятие музыки и движения в единстве. В игре действуют многие участники, и показать ее как некое целое в сочетании с одновременным звучанием музыки почти невозможно.

Как же сохранить целостность восприятия? Для этого используется не только показ, но и слово педагога, объясняющего игру: в одних случаях он это делает в образной форме, в других — в форме коротких явных указаний. Целесообразным представляется такой прием первоначального ознакомления детей с игрой: произведение исполняется полностью, затем дается краткое изложение игры и вновь звучит музыка, лишь после этого дети начинают действовать. Чаще всего к этому способу прибегают тогда, когда игра несюжетна, но вместе с тем ясна по своему действию и движениям.

Этим же способом можно воспользоваться и при объяснении игры, сопровождаемой песней, текст которой подсказывает соответствующие действия. Например, предварительное исполнение русской народной песни «Как на тоненький ледок» создает целостное впечатление о тех музыкально-игровых образах, которые детям надо будет воспроизвести.

Возможен иной путь знакомства с игрой: рассказ об игре, подводящей к пониманию музыки, предваряющей ее исполнение. Так, воспитатель говорит детям, что они будут играть в поезд: «Поезд начинает идти медленно, не спеша, потом все быстрее, стремительнее. Но вот приближается станция, поезд замедляет ход, останавливается. Все выходят, а что дети будут делать, об этом скажет музыка». Затем звучит музыка, дети заинтересованно следят за развертыванием игры, образно переданной в

программной музыке. Ее иллюстративный характер дает возможность целостно воспринять развитие музыки в единстве с развитием содержания, уже рассказанного педагогом. Дети движутся друг за другом, передавая стук колес ритмом своих шагов. На спокойную лирическую часть пьесы они «ходят по поляне, собирают цветы, ягоды».

Если игра построена таким образом, что в ней имеются разные игровые образы и развернутое действие, методические приемы раскрытия детям ее содержания меняются.

Воспитание целостного восприятия не исключает, а, напротив, предполагает дальнейшую работу с ребенком над умением вычленить средства музыкальной выразительности. Целостное восприятие углубляется, когда ребенок начинает улавливать и удерживать в сознании отдельные компоненты, обусловливающие развитие музыкальных образов (темповые, динамические и ритмические изменения).

По мере освоения детьми игры методические приемы должны быть направлены на то, чтобы помочь ребенку освоить музыкальную ткань произведения, ведь его движения непосредственно отражают особенности музыки.

Дальнейшее разучивание игры и направлено на то, чтобы на каждом занятии перед детьми возникали новые задачи по выявлению особенностей произведения, и по освоению необходимых для игры выразительных движений. В некоторых случаях, когда игра сложна, ее можно видоизменить.

Таким образом, методы обучения разнообразны, вариативны, они хорошо дополняются многочисленными приемами. Каждая игра имеет свои особенности.

Методика разучивания плясок, танцев, хороводов аналогична работе над играми. Нужно также создать у детей атмосферу заинтересованности и дать общее представление о пляске. Исполнив произведение, образно рассказать, показать движения и их последовательность. По мере необходимости провести предварительные упражнения, подготавливающие освоение сложных движений пляски.

Метод показа тех или иных движений (педагог дает как бы эталон), конечно, необходим. Но еще большую роль играют приемы, стимулирующие развитие самостоятельных действий. Уже после первоначального прослушивания произведения педагог побуждает детей рассказать об образном его содержании, высказать предположение, какие движения можно выполнять под данную музыку.

Охарактеризуем еще один вид исполнительской деятельности — *игру на детских музыкальных инструментах*. Первоначально

этот вид деятельности носил прикладной характер. Игра на музыкальных инструментах сопровождала различные игры детей, в которых изображался, например, «топот копыт» (кастаньеты) или «марширующие солдаты» (барабан). Оркестр состоял в основном из ударных инструментов.

За последние годы применение металлофонов, триол, цитр, флейт и других инструментов выделилось в особый вид деятельности, помогающей решению задач творческого развития ребенка в детском саду. Научно-исследовательский институт легкой промышленности — Институт игрушки — разрабатывает технологию производства достаточно широкого ассортимента детских музыкальных инструментов.

В нашей стране и за рубежом ведутся интенсивные научные исследования этого вопроса.

Известный австрийский композитор Карл Орф, руководствуясь теорией Э.-Ж. Далькроза, разрабатывает синтетические формы музицирования, сочетание пения и движения, ритмизованного чтения стихов и игры на инструментах. Для этого он составил определенную классификацию музыкальных инструментов, включая даже ксилофоны и металлофоны, звучащие в разных регистрах (сопрано, альт, бас). Из ударных он рекомендует тамбурины, тарелки, треугольники, кастаньеты. В чем же заключаются действия детей? Они изображают «гром», «дождь», «пение птиц», «журчание ручья», импровизируют, исполняют на слух, по партируре легкие пьески, сопровождающие пение или движение.

Детские сады ГДР применяют опыт Ильзы Пуш. В разработанной ею методике все инструменты делятся на ритмические и мелодические, они сопровождают свободные игры детей. Ребенок сам выбирает тот или иной инструмент, пытается сыграть знакомую мелодию, находит свои приемы исполнения.

В советской дошкольной педагогике детское музицирование нашло самое широкое применение. Лаборатория эстетического воспитания Института дошкольного воспитания АПН СССР разработала педагогические требования к детским музыкальным инструментам, методику обучения игры на отдельных инструментах[74].

Таким образом, у ребенка, помимо пения и музыкальноритмических движений, появилась еще одна возможность практического выражения своих произведений в процессе музицирования.

Как в этой деятельности проявляются действия детей?

Прежде всего их знакомят с различными инструментами, называют, исполняют какую-либо мелодию, обращая внимание на

тембровую окраску каждого (звенящую у металлофонов, нежную у треугольников, звучную у аккордеонов и т. д.), объясняют расположение высоких и низких звуков, показывают приемы игры.

Эти требования несложны, и все действия ребенка направлены на правильное и точное их выполнение. Дети прислушиваются к воспроизводимым звукам, контролируя себя слухом, зрением, движениями рук, стараются не допускать или исправлять ошибки.

Можно сформулировать следующие программные требования.

К концу пребывания в детском саду дети должны знать:

— названия инструментов;

— характер звучания инструментов (например, цитры по своему звучанию нежные, мягкие; металлофоны — звенящие; аккордеоны — звучные; тарелки — громкие, звонкие; барабан — гремящий и т. д.); слышать и различать, в каких фрагментах пьесы они звучат;

— правила пользования инструментами и их хранения;

— приемы игры на различных инструментах и владеть простейшими приемами игры на них (например, мягким движением кисти при игре молоточком на металлофоне, ксилофоне, медиатором на цитре);

— расположение высоких и низких звуков на различных инструментах;

— название нот *(до, ре, ми, фа, соль, ля, си)* и их место на пластинках металлофонов и клавишах других инструментов.

Кроме того, они должны.

— правильно расходовать дыхание, играя на триолах, кларнетах, дудочках, усвоить удобную аппликатуру, играя на аккордеоне, баяне, пианино, приглушать звучание тарелок, треугольников, правильно держать руки при игре на бубне, барабане, встряхивать кастаньеты, маракасы;

— играть в ансамбле, соблюдая общую динамику, темп, своевременно вступать и заканчивать игру;

— пользоваться элементарными динамическими оттенками;

— играть индивидуальные простейшие песенки, попевки;

— подбирать по слуху хорошо знакомые песенки, попевки;

— импровизировать ритмические и мелодические попевки.

Обычно используется следующая последовательность в обучении. Вначале дети знакомятся с внешним видом одного инструмента и приемами игры на нем.

Постепенно в самостоятельной деятельности дети осваивают приемы игры. Индивидуально или небольшими группами они

исполняют попевки. Когда все дети ознакомятся с инструментом и будут играть ту или иную попевку, можно объединить всю группу детей.

Музыкальный репертуар подбирается так, чтобы дети вначале играли на одной пластинке или клавише, исполняется лишь ритмический рисунок пьесы. Затем с детьми разучивают простейшие мелодии, состоящие из 2—3 близлежащих звуков.

Действия играющего могут быть воспроизводящими и творческими. В первом случае мелодический рисунок, ритм, песенка воспроизводятся точно, во втором — по слуху, дети начинают мелодию с разных звуков («транспонируют»), импровизируют собственные мелодии и т. п.

Музицирование проходит по-разному: индивидуально, в небольшом ансамбле или оркестре. Однако все эти виды деятельности требуют от каждого ребенка практических навыков игры, знания возможностей инструментов. Действуя по собственной инициативе, он исполняет те попевки, которые ему особенно интересны, упражняется в каком-либо исполнительском приеме. Участие в ансамбле, оркестре выдвигает новые, более сложные задачи. Ребенок, исполняя свою «партию», должен быть внимательным, чтобы вовремя вступить, соблюдая общий темп и динамику.

В итоге необходимо подчеркнуть — пение, ритмика, игра на детских музыкальных инструментах должны быть выразительными и непосредственными.

Следующий вид деятельности — **детское музыкальное творчество.**

Воспитывая ребенка, советская педагогика решает основную задачу — формирование человека гармонически развитого, деятельного, активного. Искусство, в частности музыкальное, занимает в этом плане не последнее место.

Существует предположение, что истоки творческих музыкальных проявлений закладываются уже в раннем детстве.

Психолог Б. М. Теплов подчеркивает, что эстетическое воспитание в раннем детстве не может быть полноценным, если ограничиться лишь восприятием и исполнительством. По своей природе детское творчество синтетично, часто носит импровизационный характер и дает возможность достаточно полно судить об индивидуальных проявлениях и своевременно их выявлять.

Чем же характеризуется детское музыкальное творчество?

В *пении* это импровизация простейших мотивов, часто возникающих непроизвольно, по собственной инициативе. Эти проявления появляются очень рано, что позволяет предложить

ребенку творческие задания: придумать свою мелодию на заданный текст; воспроизвести несложный мотив без слов, учитывая жанровый характер (марш, вальс); передать грустное или веселое настроение.

Формирование песенного творчества происходит поэтапно.

На первом этапе — это попытки *подражать звукам*, которые дети не раз слышали. Вот трубит горн, созывает пионеров (ту-ру-ру), вот звучит барабан (трам-та-ра-рам-та). Кто хотел бы быть горнистом? А вот кукла — ее надо уложить спать и спеть ей свою колыбельную (ля-ля-ля). Послушаем: кто лучше споет — сочинит свою песенку, тогда ее можно исполнить всем вместе.

Следующий этап творчества — *музыкальные вопросы и ответы.* Ведется диалог в игровой форме. Педагог сначала читает текст, затем задает вопрос: «Что ты хочешь, кошечка?» Дети отвечают: «Молока немножечко». В своих ответах они должны найти разнообразные и выразительные интонации — жалобные, просительные, сердитые и т. д. Педагог говорит, что это можно спеть, и предлагает послушать, как сочинил этот «разговор» композитор. Исполняется песня «Зайка, зайка, где бывал?» (Т. П. Ломовой). «Теперь и мы с вами будем вести «музыкальный разговор»,— говорит воспитатель и начинает петь, а ребенок должен придумать свою мелодию в ответ. Дети слушают и отвечают, кому лучше удалось выполнить задание, а кто просто повторяет мелодию, которую сочинил композитор. Выполняя эти творческие задания на нескольких занятиях подряд, дети привыкают к ним, хотя на первых порах они казались им очень трудными.

Другой этап — подведение детей к *импровизации на заданный текст.* Здесь важно найти и сопоставить два контрастных по настроению текста. Эти тексты должны быть краткими и образными. Педагог может напомнить, что в прошлом году уже сочиняли такие песенки, и исполнить песни-образцы «Осенью», «Весной» Г. С. Зингера. Дети поют на этот текст свои импровизации.

Улетают птицы вдаль,
Расставаться с ними жаль.

Весенний день звенит —
Встречай, скворец летит.

Аналогичные тексты (иногда состоящие из одной фразы) легко найти в многочисленных сборниках. Дети уже без образца сочиняют свои мелодии, а иногда и свой текст.

Дальнейший этап — предложить сочинить пьесы не только на заданный текст, но и *спеть их в определенном жанре:* марш — пляска — колыбельная песня. Образцы для них уже созданы («Колыбельная», «Марш» В. Г. Агафонникова, «Плясовая» Т. П. Ломовой). Методика применения этих образцов остается той же.

Дети с увлечением импровизируют, и это творчество приносит им радость. Усвоив способ песенных импровизаций, дети охотно применяют его и в своих играх. Песня входит в жизнь ребенка.

На основе приобретенного опыта дети приобщаются к музыкально-игровому, танцевальному творчеству в этой области. Здесь их творческие проявления особенно продуктивны.

При передаче образных движений в хороводе или в игре у детей больше возможностей проявить свои способности и умения, самостоятельные и творческие действия. Далеко не всегда детям предлагается готовое содержание игры, хоровода, пляски. Нередко сами дети придумывают движения, а взрослый их затем только уточняет и оценивает.

В музыкальной игре действие персонажей подсказано программной пьесой. Инсценирование песен также связано с содержанием. Здесь возможны стереотипные движения. Но творческими их можно назвать лишь в том случае, если ребенок придумал оригинальное движение, передал характерные повадки персонажа в соответствии с музыкой и литературным текстом.

Танцевальное творчество проявляется в умении детей комбинировать знакомые элементы танца, создавать собственные движения, придумать простой танец типа польки.

Возможны разнообразные приемы активизации игрового творчества детей. Вот несколько примеров.

Детям предлагают выполнить упражнения с воображаемыми предметами («Поиграйте в мяч», «Поиграйте в снежки»), при этом им напоминают жизненные ситуации, в которых происходят эти игры, и исполняют соответствующую программную музыку.

Проводятся игры, упражнения «Угадай, что мы показываем». Одни дети придумывают и показывают движения, предварительно попросив педагога сыграть нужную музыку. Другие отгадывают, какие движения были исполнены. Или дети поочередно танцуют, и каждый должен исполнить новое движение. Выигрывает тот, кто придумал больше движений.

Формировать музыкально-игровое творчество можно путем

творческих заданий с постепенным их усложнением. Если в старшей группе детям предлагают задания по воплощению характерных движений отдельных персонажей, то в подготовительной группе можно предложить подобрать выразительные движения, передающие различные образы. Например, отметить, мягкие, вкрадчивые движения котика и резкие угловатые — козлика («Котик и козлик» Е. Н. Тиличеевой).

В более сложных заданиях персонажи игры вступают иногда в дружеские, иногда в конфликтные ситуации. Дети чувствуют и передают настороженность зайчика при появлении охотников («Охотники и зайцы» Е. Н. Тиличеевой), и радостное стремление помочь муравью («Помогите!» Е. Н. Тиличеевой), и удовольствие от совместных действий в игре мальчика с сестренками («У меня сестренок семь» Е. Н. Тиличеевой).

И наконец, детям предлагают самостоятельно создать игру, продумать последовательность эпизодов и действия персонажей.

Задания для танцевального творчества также имеют свою линию усложнения. Общее для всех заданий — прослушать музыку, определить ее характер, настроение, форму и наметить возможные варианты построения танца. Обсуждение может быть общим, когда одно предложение дополняется другим или дети небольшими группами «сочиняют» свою пляску, чтобы затем определить, чей вариант пляски более удачный. Понравившийся вариант можно разучить всей группой, постараться выразительно его исполнить не только на занятиях, но и на празднике.

Таким образом, детское музыкальное творчество имеет широкий диапазон. Оно активизирует фантазию ребенка, побуждает к достижению самостоятельно поставленной цели, к поискам для воплощения своего замысла в разных формах и даже способствует обучению, лучшему усвоению песен, танцев, игр, хороводов. Старшие дошкольники могут, например, самостоятельно составить небольшую «партитуру» для оркестра: послушав пьесу, предлагают отдельные части исполнять на тех или иных инструментах, проявляя свою индивидуальность достаточно ярко и свободно.

Рассмотрим музыкально-образовательный вид деятельности, т. е. **изучение элементарных сведений** о музыке. Этот вид деятельности не включен в программу детского сада. Однако это не означает, что музыкальное воспитание сводится только к обучению практическим навыкам и умениям. Этот процесс предполагает наряду с развитием эмоциональной отзывчивости и наличие осознанного подхода к восприятию музыки.

Какой запас сведений должны иметь дошкольники к моменту поступления их в школу?

Это сведения как общего, так и специального характера.

Первая группа сведений дает понять детям, что музыка всегда выражает определенные чувства, мысли, она как бы повествует о чем-то и поэтому так различна по своему характеру, настроению.

Слушая музыкальное произведение, можно заметить, что оно все время изменяется, чередуются сходные и контрастные отрывки, выделяются музыкальные фразы, части.

Внимание детей обращается на то, что музыка «разговаривает» на своем «языке», своими средствами (мелодия, темповые, регистровые изменения, ритм и т. д.). Не все эти термины объясняются или даже называются, но основная мысль о единстве содержания и формы произведений доступно поясняется. Ребенок начинает понимать, что, например, печаль выражается тихим звучанием, медленным темпом, грустной выразительной интонацией мелодии. Даже младшие дошкольники правильно определяют контрастные настроения (грустная, веселая музыка), следовательно, улавливают значение средств музыкальной выразительности.

Детям сообщают также, что музыку создают композиторы, народ, называют наиболее известных авторов, их произведения.

Вторая группа сведений связана с различными видами деятельности. Обучаясь пению, ребенок знакомится с характером сольного или хорового звучания. Узнает, что песни исполняются протяжно, отрывисто, напевно, легко; слова произносятся ясно, отчетливо, выразительно. Мелодия постоянно развивается: движется вверх-вниз, в ней встречаются звуки высокие, низкие, одинаковые. Звуки отличаются и по своей протяженности: одни короткие, другие долгие. Дети получают представления о построении песни, ее форме (одно-, двух- и трехчастной). Они определяют и называют запев, припев, вступление, заключение.

Некоторые сведения ребенок узнает в процессе обучения музыкально-ритмическим движениям. Внимание детей обращается на слитность характера музыки и движения, т. е. на то, что бодрому, четкому, быстрому, легкому, стремительному характеру произведения должны соответствовать такого же характера движения (ходьба, бег, поскоки). Дошкольники осознанно воспринимают и выразительность игрового образа, прямо зависящего от особенностей музыкального языка. Ребенок постепенно понимает, что в соответствии с каждой частью произведения, каждой фразой надо изменить построение, направление движения, его вид (шаг, поскок) или характер (плавный, подвижный).

Так усваиваются понятия о структуре произведения. Дети учатся различать наиболее характерные признаки программной

музыки, следить за вариационной обработкой народной мелодии, которая прямо зависит от литературного текста, и, кроме этого, они получают элементарные представления о жанрах танцевальной музыки. Разумеется, все эти знания различны по степени сложности. Например, дети 5—7 лет легко отличают и называют польку, вальс, народную пляску и некоторые их характерные признаки. Они могут сопоставить музыкальную фразу с речевой. Знают простейшие динамические оттенки (громче, тише, усиливая, затихая), темповые обозначения (быстро, медленно, ускоряя, замедляя), регистры (высокий, средний, низкий).

В сфере начального ознакомления с нотной грамотой старшим дошкольникам дают в основном практические упражнения для развития музыкального слуха или певческой интонации (с целью понимания их высотных и ритмических соотношений).

Игра на детских инструментах также несет определенную информацию: знакомит их с тембровым звучанием; особенностями расположения клавишей, которым соответствуют высокие и низкие звуки, со способами звукоизвлечения.

Таким образом, музыкально-образовательный вид деятельности носит в основном прикладной характер. Но он принципиально важен потому, что делает весь процесс приобщения ребенка к музыке осознанным.

Структуру музыкальной деятельности детей можно представить следующим образом (см. схему 3).

Стрелками, указанными в схеме, устанавливаются связи между отдельными видами деятельности, подчеркивается целостность всей структуры. Горизонтальные свидетельствуют о том, что уже в дошкольном возрасте закладываются основные виды музыкальной деятельности, но они имеют специфический характер. Вертикальные стрелки отмечают «межпредметные связи» различных видов деятельности.

Подводя итог, мы можем сопоставить музыкальную деятельность музыкантов — взрослых и детей, установить общие черты и характерные лишь для дошкольников. (Отметим, что речь идет лишь о самых элементарных, начальных ее проявлениях.)

Общее состоит в том, что истоки всех видов деятельности музыкантов-профессионалов (за исключением педагогической) намечаются в дошкольном детстве. Различное в уровне развития и своеобразии форм организации этой деятельности. Следует подчеркнуть и ясно выраженный игровой характер (дидактические игры, инсценировки песен, хороводы, игры с музыкой). Определенные положительные результаты дает

сенсорное развитие, без которого трудно формировать более сложные художественные способности.

Давая характеристику музыкальной деятельности, ее видам, назначению, содержанию, следует еще раз подчеркнуть многочисленные взаимосвязи, которые устанавливаются между ними и призваны решать общие задачи эстетического воспитания и развития ребенка.

Схема 3

Вопросы и задания

1. Какие особенности детской музыкальной деятельности и ее обобщенных способов вы знаете?

2. Каковы функции восприятия детьми музыки как самостоятельного вида музыкальной деятельности и как сопутствующего пению, танцам, игре на детских музыкальных инструментах?

3. В чем заключается различие между вокальными и хоровыми навыками?

4. Оцените значение ритмики для развития музыкального восприятия и выразительного движения.

5. Проанализируйте содержание обучения детей игре на детских музыкальных инструментах.

6. Охарактеризуйте различные виды детского музыкального творчества.

7. Какие музыкально-образовательные знания приобретают дети старшего дошкольного возраста в процессе музыкальных занятий?

8. Проанализируйте содержание нескольких музыкально-дидактических игр и оцените их как средство развития музыкально-сенсорных способностей.

9. Ознакомьтесь с «Музыкальным букварем» (I раздел) и установите последовательность учебных заданий для развития музыкального слуха детей.

10. Прочтите описание музыкальных игр, хороводов, танцев в сборнике (на выбор) и определите, какие программные умения могут усвоить дети с их помощью.

Темы для рефератов

1. Характеристика обобщенных способов музыкальной деятельности и их значение для музыкального развития детей.

2. Особенности развития музыкального восприятия детей в процессе слушания музыки.

3. Различные виды музыкальной исполнительской деятельности детей.

4. Возможность и необходимость приобщения детей к музыкальному творчеству.

Глава 7. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

§ 1. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ И ПРИЕМАХ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ. СВОЕОБРАЗИЕ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Методы музыкально-эстетического воспитания представляют собой разнообразные способы руководства процессом музыкально-эстетического воспитания, направленного на формирование личности и всестороннее музыкальное развитие ребенка дошкольного возраста. Методы музыкального воспитания осуществляются в условиях непосредственного контакта педагога с детьми, его влияния и действенной помощи в процессе их активной учебной и самостоятельной музыкальной деятельности.

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей каждого периода дошкольного детства и в связи с этим уровень общего и музыкального развития, педагог целенаправленно создает обстановку музыкальных занятий, обеспечивающую общую музыкально-творческую направленность всей деятельности детей в процессе их общения с музыкой.

Отбор методов, используемых в музыкальном воспитании детей, исходит из основных положений марксистско-ленинской теории познания, определяющих взаимосвязанные источники этого познания. Такими источниками являются *чувственный* — музыка, в которой эмоционально, образно отражается внешний мир, окружающий ребенка; *специфический* в данной области искусства — звуковой, воздействующий на восприятие и вызывающий сопереживание художественных музыкальных образов; *логический* — деятельность мышления, выраженная в слове педагога, воздействующего на сознание, мысль и творческое воображение ребенка; *практический* — художественная музыкальная деятельность детей, позволяющая им

самостоятельно, действенно проверять музыкальные образы, убеждаться в их верности и красоте, выражать свое отношение к ним в процессе художественно-творческой музыкальной практики.

Итак, музыка отражает в художественных образах объективную жизнь, окружающую детей, и является в музыкальном воспитании первоисточником особого своеобразного художественно-образного познания, приобретаемого через внешние органы чувств, путем слуховых ощущений и восприятий. Это первая ступень чувственного познания. Музыка, вызывая многообразные настроения, эмоции, чувства ребенка под влиянием близких, знакомых ему художественных образов музыкального произведения, определяет своеобразие *наглядно-слухового метода* в музыкально-эстетическом воспитании. Однако восприятие музыкальных образов всегда связано с художественно-образным мышлением, конкретно-чувственным проявлением мысли.

Б. М. Теплов утверждает: «Восприятие музыки во всей глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки средств познания»[75]. Для ребенка одним из таких средств познания, особенно близким и понятным ему, является конкретно-образное слово педагога. Сущность жизненных явлений и объектов отражается в мысли и выражается в словах. Мысль, слово — это вторая ступень познания. Слово педагога помогает ребенку понять идею и содержание музыкального произведения, убеждает в верности его восприятия. Отсюда следующий метод — *словесный*, обращенный к сознанию ребенка, углубляющий его сопереживание художественного музыкального образа, придающий ему осмысленность, убеждающий в его правдивости.

В процессе восприятия, эмоционально сопереживая образы музыкальных произведений, ребенок осмысливает их. Он находится под влиянием художественного музыкального образа, сила которого вызывает к нему соответствующее эстетическое отношение. Постепенно ребенок подходит к отражению сопереживаемых художественных образов в доступной ему исполнительской деятельности — в пении, музыкальной игре, танце, игре на детских музыкальных инструментах, к своеобразной продуктивной детской творческой деятельности под руководством педагога. Так выявляется третий — *художественно-практический метод*, имеющий в своей основе музыкальную творческо-исполнительскую деятельность, тесно связанную с процессом обучения. Она дает ребенку возможность действенной проверки правильности музыкального восприятия и

художественной мысли в активной, разносторонней и самостоятельной деятельности.

Наглядно-слуховой, словесный и художественно-практический методы в педагогическом процессе взаимосвязаны. Этого требует специфика музыкально-эстетического воспитания и связанного с ним обучения, в которых чувство и мысль, эмоциональный и сознательный компоненты представляют единство, обеспечивающее ребенку осмысливание и силу сопереживания музыкальных образов. Обогащая восприятие и вызывая соответствующие эмоции, наглядность не может быть использована в отрыве от поясняющего образного слова, раскрывающего идею и содержание произведения, воздействующего на сознание и воображение. Практическая деятельность в процессе музыкального воспитания позволяет ребенку на основе возникших эмоций и мысли проявить свое творческое отношение к художественному образу в деятельности, выразить его в пении, выразительных игровых и танцевальных движениях так, как он почувствовал, понял, осмыслил.

Мы показали источники познания и основные методы воздействия педагога на детей, специфические для музыкально-эстетического воспитания.

Применение каждого из указанных методов и их сочетание в каждом отдельном случае зависит от конкретных педагогических задач, содержания и сложности музыкального произведения, учета возраста, уровня общего и музыкального развития детей, степени усвоения ими музыкального материала, проявления интереса, индивидуальных особенностей ребенка и т. д.

Следует учитывать и возникающее у детей в процессе занятий настроение, общую и индивидуальную активность, качество исполнения песни, танца и др. Все это требует от педагога гибкости, знания психофизиологических, возрастных и индивидуально-типологических особенностей детей, педагогического мастерства.

Методы воспитания и обучения непрерывно совершенствуются (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, И. Т. Огородников, Т. Е. Конникова)[76].

В начале работы с маленькими детьми педагог постепенно знакомит их с музыкой, способствует возникновению первых художественных восприятий и впечатлений (помогает ориентироваться в новой для них области — музыкального искусства). Терпеливо и последовательно он вводит их в мир ярких образов, знакомит с начальными знаниями, умениями, способами действий.

В процессе овладения некоторыми знаниями, умениями и

навыками ребенок постепенно подводится к большей самостоятельности. В связи с этим на музыкальных занятиях, в процессе практической деятельности педагог использует и другие методы, позволяющие ему влиять на содержание и характер деятельности детей, учитывая при этом степень овладения ими материалом.

Обучая и вовлекая ребенка в самостоятельные действия, учитывая их возрастающую активность, большие возможности, педагог в одних случаях пользуется *методом прямого воздействия*, предлагая ребенку образец и способ выполнения (пение песни, ее фрагментов, исполнение движения танца), в других применяет *метод опосредованного педагогического воздействия* на самостоятельную деятельность детей. Например, в сюжетной музыкальной игре или игре-спектакле, когда действия детей определяются содержанием музыкального произведении, ею художественными образами, педагог тактично поясняет, направляет -деятельность детей. При этом он уточняет эмоциональную характеристику игрового образа (маленькая, веселая птичка, сердитый, злой волк) и побуждает ребенка к большой выразительности движений.

В старшей и подготовительной группах педагог-музыкант пользуется *методом проблемного воспитания и обучения*, особенно побуждающего и развивающего у детей (как показали исследования и передовой опыт) самостоятельные поиски решений для выполнения творческих заданий, которые им предлагает педагог.

В творческой поисковой деятельности у ребенка развиваются познавательные способности, проявляется интерес к выполняемой им игровой роли, к характеристике данного образа, стремление к правдивому воспроизведению его в движении.

Руководство содержательной и разнообразной музыкально-художественной деятельностью детей педагог осуществляет путем комплексного подхода, который определяет оптимальное всестороннее художественное влияние, воспитательное воздействие на формирование нравственных качеств личности ребенка средствами музыки. Это достигается в музыкально-эстетическом воспитании ребенка путем привлечения высокохудожественных по содержанию музыкальных произведений и взаимопроникновением методов и приемов в их оптимальном сочетании.

При выборе методов и приемов руководства, как уже отмечалось, учитывается уровень общего и художественного развития детей данной возрастной группы, их индивидуальных и возрастных особенностей (группы в целом и отдельного ребенка),

музыкальных способностей, склонностей, интересов, возможности самостоятельных способов действий, а также перспективы их дальнейшего художественного музыкального развития.

В процессе музыкально-художественного обучения детей целесообразное сочетание и использование уже названных и ряда других методов и приемов находится в зависимости от задач эстетического воспитания, а также от различных сторон педагогического процесса[77].

Методы и приемы определяются:

1) источниками, из которых дети приобретают знания (применение наглядных средств, приемов словесно-образных эмоциональных пояснений, применением ТСО);

2) видами художественной деятельности и их учебными задачами (приемы развития художественного восприятия репродуктивной и творческой деятельности в соответствии с программой музыкального обучения);

3) типами и этапами музыкально-художественных занятий (специфика приемов отдельных видов художественно-музыкальной деятельности; приемы в зависимости от типов занятий — комплексных, одновидовых, тематических, учетно-контрольных; приемы при первоначальной встрече с заданием, при реализации их, при переносе в новые ситуации);

4) задачами развития художественных творческих способностей (приемы развития музыкального слуха, зрительной наблюдательности, специальных способностей — чувства ритма, композиции; формирования продуктивного творчества);

5) требованием соблюдения возрастных возможностей детей (приемы обучения младших детей: игровые ситуации, развлекательность, яркая наглядность, указания воспитателя, его активная роль; приемы обучения старших детей: формирование художественных интересов, склонностей, развитие самоконтроля, самооценки, изменение характера наглядности в соответствии с указаниями воспитателя, увеличение роли поисковых ситуаций, способов самостоятельных действий);

6) индивидуально-дифференцированным подходом — установление правильных взаимосвязей в процессе коллективных занятий между: а) приемами индивидуального подхода; б) подходами к небольшим группам детей, объединенных по сходным уровням художественной подготовленности; в) приемами обращения ко всей группе (фронтальный подход).

Каждый основной метод — наглядно-слуховой, словесный, художественно-практический — заключает в себе определенный комплекс разнообразных методических приемов, которые, отвечая его основной задаче и специфике, детализируют,

конкретизируют, уточняют этот метод.

Широкое творческое применение педагогом отдельных методических приемов и их сочетаний обогащает методику музыкального воспитания в целом, индивидуализирует ее, предостерегает от установленных штампов, помогает творчески работать.

§ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОТДЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ

Художественное исполнение произведения как особый метод приобщения ребенка к музыкальному искусству

Приобщение ребенка к музыкальному искусству совершается самой музыкой. Но музыку надо услышать, и это возможно только благодаря исполнителю, а в занятиях с детьми — педагогу-исполнителю. К нему и предъявляются высокие требования исполнительства.

Важно, чтобы первое общение ребенка с музыкой в дни раннего и дошкольного детства окрасилось для него светлой радостью, вызвало положительные эмоции, потребность повторной встречи с прекрасным.

Позднее, в старшем возрасте, общение с музыкой принимает новые, более сложные формы: эмоциональной осознанности, понимания идеи и содержания произведений, осмысления художественной музыкальной формы, выделения любимых произведений, более глубокого сопереживания художественным образам. Постепенно происходит переход от первого радостного восприятия музыки к радости простейшего исполнения, а в более старшем возрасте, в соответствии с развитием музыкальности и расширением возможностей, к исполнительской и творческой музыкальной деятельности.

Этот важный процесс обусловливается с самого начала мастерством исполнения музыкальных произведений педагогом-музыкантом, его высокой профессиональностью, собственным эмоциональным отношением к музыкальному произведению, проникновением в его идею, образы и на основе этого в художественной интерпретации, покоряющей маленьких слушателей.

Педагог, обладающий даром художественного воспроизведения музыкальных миниатюр для детей, способен увлечь их, затронуть их чувства и мысли, вызвать ответный отклик сердца. Он может быть уверен, что ребенок потянется к искусству и навсегда будет связан с музыкой. Поэтому художественное исполнение педагогом музыкальных произведений для детей, начиная от самых простых, следует рассматривать как оптимальный метод приобщения их к музыкальному искусству, как метод, содействующий

формированию личности.

Педагог — посредник между композитором и детьми. Он доносит до ребенка произведение в его первозданной красоте. Следовательно, ему необходимо понять, прочувствовать, вникнуть, углубиться в содержание музыкального произведения, его идею, почувствовать настроение. В исполнении музыкального произведения должно быть единство замысла композитора и исполнителя.

В квалифицированном исполнении педагога звучат произведения, правдиво отражающие окружающий ребенка мир. Они содержат многообразную гамму оттенков, вызывающих у детей созвучное им настроение: торжественность, лиричность, веселье, грусть, тревогу, сожаление, юмор, бодрость, светлую радость и т. п.

Разнообразие музыкальных художественных образов, смена их эмоционального колорита оказывает непосредственное глубокое воспитательное влияние на детей, вызывает различные чувства, мысли, раздумья, дает возможность пережить пусть кратковременные, но яркие эмоции, обогащающие внутренний мир ребенка. Прекрасно сказал К. И. Чуковский: «...вся наша задача заключается в том, чтобы пробудить в восприимчивой детской душе эту драгоценную способность сопереживать, сострадать, сорадоваться, без которой человек— не человек»[78].

Музыкальное произведение всегда будет своеобразно в зависимости от личности исполнителя, его труда и вдохновения. Здесь нельзя не вспомнить слова выдающегося советского пианиста, тонкого художника Г. Г. Нейгауза о том, что надо ... «играть так... чтобы она (музыка.— *А. К.)* нравилась слушателю, чтобы она трогала, чтобы она доставляла радость, чтобы она заставляла сильнее любить жизнь, сильнее чувствовать, сильнее желать, глубже понимать...» [79].

Чтобы достигнуть такого высокого уровня артистичности исполнения музыкального произведения для детей, от педагога требуется понимание сущности музыкально-эстетического воспитания, ответственности за стоящую перед ним задачу и ежедневная кропотливая, добросовестная, увлекающая его работа по совершенствованию своего исполнительского мастерства. Трудность такого эмоционально-выразительного исполнения усиливается от постоянного повторения педагогом давно известного ему музыкального репертуара, который, являясь для детей новым, остается для педагога давно знакомым. Чтобы не сойти на уровень равнодушного автоматического исполнения, педагог должен стремиться «сохранить эмоциональную непритупляемость и свежесть исполнительского слышания

произведений» [80].

Педагог исполняет небольшие по объему музыкальные произведения, написанные для детей советскими композиторами, или небольшие фрагменты из классических произведений русских, советских и зарубежных авторов. Однако исполнение их требует сохранения присущей им первозданной красоты, замысла автора и эмоционально-творческой интерпретации.

Необходимо особо подчеркнуть, что исполнительское мастерство педагога, его свободное владение инструментом зависит от того, как он играет для детей музыкальные произведения — наизусть или по нотам. Для того чтобы сохранить необходимый контакт со своими маленькими слушателями, следить за динамикой восприятия ими музыки, весьма желательно быть свободным от нот и *играть наизусть*, почти не глядя на руки, чаще обращаясь к детям.

Слушая музыку, они должны видеть лицо педагога, его глаза, улыбку — чувствовать с ним эмоциональное общение. Для этого педагог заранее готовится к музыкальным занятиям, в соответствии с нотным текстом разучивает эти небольшие музыкальные пьесы, танцы, музыкальные игры. Твердо выучив нотный текст, он сыграет произведение уверенно, свободно, с настроением. Такое исполнение вызывает у детей ответную радостную реакцию, восхищение, любовь к музыке и музыкальным занятиям.

Таким образом, художественное исполнение педагогом музыкальных произведений репертуар которых определяется в основном «Программой воспитания в детском саду», следует считать ведущим, решающим методом приобщения ребенка к музыке.

Наглядно-выразительный показ приемов исполнения как метод обучения

Показ приемов занимает одно из основных мест в методике педагога. Таким наглядно-выразительным показом может быть исполнение для детей как музыкального произведения в целом, так и его отдельных фрагментов.

Например, чтобы ознакомить детей с новой песней, которую они будут разучивать, педагог исполняет ее в целом. Своим пением он стремится привлечь внимание детей к художественному образу музыкального произведения, дать им возможность воспринять его целостно, вызвать эмоциональный

отклик, сопереживание образа, вовлечь в общую эмоциональную настроенность песни, дать пример эмоционального наглядно-выразительного исполнения как эталона на будущее ее исполнение самими детьми. Так, педагог поет праздничную песню «Праздник мая» (музыка М. И. Красева, слова З. Н. Александровой) или задушевную лирическую «Яблонька» (музыка Е. Н. Тиличеевой, пер. с укр. З. Н. Александровой). Выразительная интерпретация этих песен педагогом даст возможность детям понять настроение каждой песни и спеть их эмоционально-торжественно, лирически-задушевно.

Следовательно, выразительность детского исполнения находится в зависимости от исполнения взрослого, сумевшего верно передать эмоциональный характер песни, образность, свое отношение.

Понимая исключительно важное значение этого приема, педагог целенаправленно работает, подготавливаясь к демонстрации песни, тщательно анализирует ее содержание, нотный и литературный текст, все указания композитора. Он выражает в своем пении единство замысла композитора и собственную интерпретацию исполнителя. Не менее важным методическим приемом является наглядно-выразительное исполнение фрагментов песни в рамках отдельных музыкальных фраз, предложений, периодов, частей. Это необходимо в целях показа правильности интонации, дыхания, характера звучания, эмоциональной выразительности исполнения, связанных с художественным образом. Все перечисленное используется в зависимости от педагогических задач, содержания и характера песни, особенностей ее построения, требований к исполнению, степени усвоения материала детьми.

В качестве примера приведем песню «Березка» (музыка Е. Н. Тиличеевой, слова П. Н. Воронько в переводе Г. Абрамова) из дополнительного репертуара подготовительной к школе группы.

Восприятие этой песни вызывает различные, сменяющие друг друга эмоции в связи с развитием художественного образа. Начало песни светлое, лиричное — воспевается красота молодой березки. Однако следом за этим возникает тревожное настроение — березке грозит гибель от набежавших со двора коз. Мелодия этого фрагмента строится композитором на одном звуке с небольшим повышением на секунду в конце каждой, непрерывно повторяющейся музыкальной фразы, с настойчиво однообразным ритмом, ускорением, а затем замедлением темпа, заканчиваясь на том же звуке продолжительной паузой, которую усиливает поставленная фермата (𝄐):

Со двора к березке
Выскочили козы.
Стали гнуть березку,
А березка — в слезы.

Это кульминационный пункт тревожного состояния, усиливающийся паузами между короткими фразами, а фермата подчеркивает эту тревогу («Что же будет дальше?»). А дальше мелодия, звучавшая в начале песни, повторяется. Однако она уже не лирического характера, а бодрая, решительная: «Защищать березку мы бежим гурьбою, чтоб краса березка выросла большою!»

Первоначальное целостное восприятие детьми этого небольшого музыкального произведения, относящегося к «золотому фонду» советской детской песни, вызывает у них, как показывает практика, восторженную реакцию, и они просят: «Еще, еще раз повторите песню!» И музыка звучит вновь.

В дальнейшем для сосредоточения внимания детей на эмоционально изменяющихся фрагментах песни в связи с развитием музыкального образа каждый из этих фрагментов исполняется педагогом отдельно. Следует наглядно показать детям момент высокого напряжения, выраженной в музыке тревоги. Затем целесообразно сделать сравнительный анализ первого и третьего фрагментов, отметив их различный эмоциональный настрой, и сопоставить их со средним (тревожным), обратить внимание детей на чувства, выраженные в каждом из них. В заключение надо исполнить всю песню. В таких случаях педагог идет от синтеза к анализу и снова возвращается к синтезу. Таким образом, педагог показывает эмоциональный характер каждого фрагмента, углубляя впечатление детей путем сравнения их. Затем песня снова звучит от начала до конца, при этом подчеркивается эмоционально-смысловое развитие художественного образа. Такое исполнение и сравнительный анализ фрагментов требуют от педагога единства выразительного слова и наглядно-музыкальных приемов исполнения.

В процессе обучения дети под руководством педагога более детально разучивают необходимые приемы пения, например мелодию второго фрагмента, построенного на одном звуке («со двора к березке...»). Частота повторяющегося звука *соль*, ускорение и замедление темпа и, наконец, окончание на этом же звуке — все это требует показа педагога, передачи им тревожного

настроения и неоднократного эмоционального воспроизведения детьми. Они постепенно овладевают техникой исполнения этого фрагмента, передавая его характер.

Наглядно-выразительный показ приемов исполнения применяется и при детализации музыкальных заданий: уточнить мелодическую интонацию музыкальной фразы, предложения, их ритма, показать смену темпа — замедление, ускорение, точное начало песни после вступления и т. п. Все приемы, которые дети используют в последующих упражнениях, помогают понять, осмыслить зависимость исполнения песни от ее содержания, эмоционального характера, структуры, правильного интонирования мелодии, произнесения слов; вырабатывают певческие навыки, развивают слух, дикцию и т. д.

Квалифицированный показ педагогом этих деталей вызывает у детей стремление овладеть данным умением, развивает художественный вкус, воспитывает музыкальность, вырабатывает навыки эмоционально-выразительного исполнения.

Метод наглядно-выразительного показа приемов исполнения важен и для *музыкально-ритмической деятельности детей* — музыкальных игр, танцев, хороводов, упражнений. Прежде всего здесь важна согласованность движений с музыкой. Это требует от педагога безукоризненного владения соответствующими навыками.

Как и в пении, такой показ для восприятия детей стоит на уровне эталона, вызывает восхищение и желание самим воспроизвести движение также хорошо.

Очень важен показ танца в целом, когда он построен на движении в парах или его можно показать в небольшом кругу. Образец танца дает детям возможность увидеть его в целом от начала до конца. Вначале педагог предварительно обучает детей правильному выполнению отдельных элементов — танцевальных движений. Когда дети овладеют этими движениями (например, переменный шаг, галоп, шаг польки и др.), их обучают исполнению всего танца. Детям уже нетруден способ выполнения танцевальных движений, и все их внимание сосредоточивается на содержании танца, последовательности фигур, ощущении партнера и всего коллектива. Поэтому, пользуясь наглядным показом отдельных танцевальных движений, из которых построен танец, педагог требует от детей точного их воспроизведения. Аналогично этому и при разучивании различных упражнений с предметами или без них детям предлагают наглядные образцы точного воспроизведения этих упражнений. Образцы являются обязательными для детей и представляют собой необходимую

технику музыкально-ритмических движений, соответствующих требованиям программы детского сада.

В то же время, когда дети разучат упражнение и хорошо овладеют предметами (флажки, ленты, цветы и т. п.), необходимо поставить перед ними творческие задания — придумать варианты упражнения, дополнить движения, как-то изменить их.

Предлагая задание, педагог начинает с наглядного примера — совместного составления варианта какого-либо упражнения с детьми (как бы советуясь с ними). Такой прием приучает ребенка к осознанию возможности изменения упражнения, показывает способ, как это сделать интересно по-другому. Лучше всего придумать новое, свое на предложенное небольшое и несложное (тоже новое) музыкальное произведение, предварительно несколько раз прослушав его. Исследования и лучший практический опыт показывают, что детям старших групп нравятся такие творческие задания, но при этом необходимо квалифицированное руководство педагога.

Прекрасной формой проявления творчества у старших дошкольников являются переплясы-импровизации двух и более детей, а также двух подгрупп (например, две шеренги друг против друга пляшут по очереди).

Опыт показывает, что дети, опираясь на ранее разученные плясовые движения, проявляют свое творчество (моментальное) с большим увлечением и задором. В переплясах стимулом к творческому подъему является момент соревнования — «кто кого перепляшет». Квалифицированный педагог направляет это творческое соревнование, следит, чтобы оно проходило дружно, интересно, с задором — как увлекательная коллективная деятельность. Целесообразно вместе с детьми проанализировать такой перепляс, тактично отметив удачные и менее интересные элементы движений.

Помимо указанных наглядно-выразительных приемов исполнения в музыкально-ритмической деятельности детей, педагог использует примерные показы-образцы, которые оказывают ребенку помощь в его творческих поисках при создании игрового образа.

В процессе музыкальной сюжетной игры педагог, наблюдая за ее ходом и игровыми действиями детей, видит, кто затрудняется в правильной передаче движений, характерных для данного образа. В таких случаях педагог может сам показать движения данного игрового персонажа в согласованности с музыкой.

Примерные наглядные образцы (2—3) служат для воспроизведения движений того или иного игрового образа, но отнюдь не для копирования их. Примерные образцы обогащают

воображение ребенка, стимулируют к успешным творческим поискам характерных черт игрового персонажа (веселый зайка, неуклюжий медведь, злой волк и др.). Не один, а два или три хорошо подготовленных наглядно-выразительных показа-образца движений помогают ребенку понять, что можно по-разному исполнить один и тот же игровой образ в соответствии с музыкой, увидеть его различные варианты (которые могут послужить ему опорой, творческим стимулом при воплощении в образ). В процессе игровых образных упражнений педагог направляет самостоятельную творческую деятельность детей, давая выразительные словесные характеристики персонажу («Зайке весело на лесной полянке, он радуется солнышку, прыгает, пританцовывая» или: «Волк голодный, злой скачет и присматривается, нет ли кого между кустами...»). Такая характеристика, произнесенная тихо — выразительно, не заглушая звучание музыки, настраивает ребенка на эмоционально-выразительную интерпретацию, усиливает воображение, влияет на создание яркого игрового образа.

Помимо показа педагогом примерного (творческого) или обязательного (техники движения) образца, желательно обратить внимание детей на удачную передачу игрового образа или на технически правильное исполнение танцевального движения отдельным ребенком (или небольшой группой детей). Однако этот прием требует от педагога большого такта по отношению к тем, на кого обращено внимание (не перехвалить, не вызвать ненужной самоуверенности), и к тем, кому показывают, чтобы не вызвать отрицательные эмоции от сознания своей беспомощности.

Таким образом, в музыкально-исполнительской и творческой деятельности детей наглядный выразительный показ приемов исполнения в пении и музыкально-ритмическом движении имеет важнейшее значение. Он помогает ребенку приобрести доступные ему технические навыки пения и движения и стимулирует успешные самостоятельные творческие поиски.

К самостоятельному творчеству дети подводятся постепенно, путем посильных им творческих заданий, которые предлагаются в порядке последовательности от простых к более сложным.

Так, вначале при обучении детей педагог систематически побуждает их к доступной им простейшей эмоциональной выразительности движений в музыкальных играх, плясках, упражнениях, обращая их внимание на характер звучащей музыки. Затем подводит ребенка к созданию музыкального игрового образа (в сюжетной игре) в соответствии с характером музыки. Учитывая имеющийся у детей некоторый опыт плясовых

движений, педагог предлагает импровизировать движения первой части пляски (на народную мелодию) с сохранением установленных движений во второй ее части. Далее детям предлагается самостоятельная простейшая инсценировка сюжета игровой песни под пение воспитателя и подпевание ее детьми («Ходит Ваня» — русская народная мелодия, «Кто у нас хороший» Ан. Н. Александрова). В старших группах, учитывая приобретенную технику различных движений, уровень общего и музыкального развития детей, возрастающую их творческую активность, ребятам предлагают задания более сложные: эмоционально-выразительно передать игровой образ в сюжетных музыкальных играх («Космонавты» Е. Н. Тиличеевой, «Заводные игрушки» Т. П. Ломовой, «Рыбаки и рыбки» В. П. Герчик); показать игровые действия в несюжетных музыкальных играх в соответствии с эмоциональным характером музыки («Ищи», «Палочка-выручалочка» Т. П. Ломовой, «Плетень» — русская народная мелодия, «Бери флажок» — венгерская народная мелодия и др.); импровизировать движения первой и второй частей пляски на народную мелодию; инсценировать сюжет игровой песни («Как на тоненький ледок» — русская народная мелодия, «Тень-тень» Вик. С. Калинникова).

Наиболее сложным для детей подготовительной к школе группы является задание эмоционально и выразительно исполнить новую игровую роль в рамках краткого сюжетного эпизода под новую музыку.

Наглядно-выразительный показ приемов исполнения важен и при обучении детей игре на различных детских музыкальных инструментах.

Показ прежде всего необходим для выработки правильного навыка обращения с каждым инструментом: положение инструмента на плоскости, прием извлечения звука (молоточком на металлофоне, медиатором на цитре, способ игры на клавиатуре аккордеона, извлечение звука на триоле и т. д.). Помимо этого, детей следует ознакомить с различным характером извлечения звука на металлофоне: резкое — стаккато, мягкое — при обычном исполнении, а также прием глиссандо.

При ознакомлении детей с инструментом необходимо вначале исполнить на данном инструменте знакомые им мелодии — показать характер и тембр звучания. Это вызывает у детей интерес и желание самому научиться играть. Ребенка надо учить играть какую-либо знакомую ему мелодию народной или детской песни. После того как он освоится с инструментом, предложить

кому-то из детей самому подобрать мелодию. Самостоятельное индивидуальное общение с музыкальным

инструментом дает возможность ребенку вслушиваться в звуки, активизировать слух, что помогает контролировать свои действия на клавиатуре или струнах (цитра), импровизировать — непосредственно общаться с музыкой. Музыкальные инструменты, и в частности металлофон, целесообразно использовать в развитии детского творчества.

Создавая свою простейшую мелодию, например на металлофоне, ребенок слышит чистое звучание сочиненной им мелодии и острее чувствует ее по сравнению с пением этой мелодии (порой неточным). Музыкальный инструмент помогает ребенку в развитии слуха, сосредоточивает восприятие, придает свободу творческим действиям и облегчает его музыкальную деятельность.

Пояснение и беседа как эмоционально-образный прием ознакомления с музыкой

В работе педагога существенное значение имеют эмоциональные и образные пояснения и беседы о музыке, требующие от него тщательной подготовки.

Беседа о музыке как один из важнейших приемов ознакомления с музыкальным произведением неразрывно связана с культурой слова и не терпит обыденного, бытового языка. По своему характеру слово должно соответствовать стилю и предмету беседы, рассказа, пояснения. Говоря с детьми о народной музыке, отдельном композиторе или о содержании музыкального произведения, его программе, педагогу не следует импровизировать (говорить без предварительной подготовки). В таких случаях всегда появляется опасность затенить основную мысль излишними, ненужными словами, не довести до чувства и сознания детей художественный образ, т. е. не раскрыть главное, на чем необходимо сосредоточить их внимание.

Речь педагога, обращенная к детям, должна быть правильной, литературной, содержательной, интонационно выразительной, неторопливой.

«Я добивался того,— пишет В. А. Сухомлинский, чтобы слово было для ребенка не просто обозначением вещи, предмета, явления, но несло в себе эмоциональную окраску — свой аромат, тончайшие оттенки»[81].

Особо важное значение имеет слово педагога, предваряющее слушание музыки, вводящее детей в ее прекрасный мир. Оно должно быть понятно, соответствовать музыкальному и речевому

опыту ребенка данной возрастной группы.

Черезвычайно важно создать у детей эмоциональную настроенность на восприятие музыкального произведения, вызвать интерес и вдумчивое отношение к его содержанию, подготовить к сопереживанию художественного музыкального образа. Такая направленность чувств и мыслей, общая настроенность определяются советской психологией как установка. Психолог Е. В. Назайкинский следующим образом раскрывает это понятие: «Установка — целостное состояние психики, зависящее от потребности, задач деятельности, ее условий. ...Восприятием управляет перцептивная установка. Она представляет собой сложную систему настройки анализаторов, мобилизации внимания, памяти. В соответствии с теми или иными конкретными целями деятельности она обеспечивает на основе опыта построение образа предмета или явления, восполнение недостающих его элементов, выделение наиболее важных деталей, свойств, характеристик и предугадывание дальнейшего развития воспринимаемых процессов»[82].

У детей установка на восприятие музыкального произведения создается под влиянием педагога, на основе его методики. В процессе восприятия возникают различные музыкальные ассоциации — звуковые, ритмические, тембровые, двигательные, зрительные, интонационные и вместе с тем эмоции, связанные с жизненными представлениями, воспоминаниями и т. д. Чем больше жизненный опыт ребенка (в соответствии с возрастом), тем богаче ассоциации, углубляющие восприятие, вызывающие творческое воображение.

Установка может выражаться в различных формах: предваряющий эмоционально-образный рассказ программного музыкального произведения, сюжета музыкальной игры или содержания песни; сообщение заглавия музыкального произведения, направляющего мысли детей на определенный предмет, явление и т. п.; выразительное чтение педагогом стихотворения (предваряющего слушание музыки), поэтически-эмоционально настраивающего детей на восприятие музыки; задания к предстоящим самостоятельным действиям, выполнению детьми упражнения, танца, исполнения песни, игровой и творческой деятельности. Установка должна быть достаточно краткой, понятной, выразительной, образной, чтобы дети могли не только ясно представить, что им следует выполнить, но и эмоционально откликнуться, воодушевиться предстоящими действиями. Например, педагог предлагает детям подготовительной группы: «Спойте песню «Осень» Ан. Н. Александрова хорошо, как вы умеете. Не забудьте, заканчивая ее,

петь все тише и тише, ослабляя звук, как будто вы уходите все дальше и дальше и скоро вас совсем не будет слышно». В этой формулировке выражено поощрение, образно дано задание, используется музыкальная терминология (ослабление звука), связанная с образным сравнением («Как будто вы уходите все дальше и дальше»).

При разучивании танцевальных движений используются знакомые образы: петушка («Как будто петушок шагает и приостанавливается»), куклы, всадника, заводных игрушек, которые останавливаются с окончанием музыки («Как будто у них окончился завод»), и т. д. Сравнение «как будто» помогает детям лучше понять предъявляемые к ним требования, вызывают эмоциональное отношение к заданию, содействуют более успешному его выполнению.

Итак, в своем обращении к детям (беседа о музыке, образный рассказ программного музыкального произведения, сюжета музыкальной игры, чтение стихов, пояснение и т. д.) педагог стремится раскрыть эмоциональный и образный характер музыкального произведения. При этом он учитывает содержание жизненного опыта детей каждой возрастной группы. Психолог Е. В. Назайкинский пишет: «Чтобы понять, как будет воспринято то или иное произведение или его фрагмент, например короткая стихотворная строчка, необходимо знать, каково содержание опыта человека, каков его тезаурус (своеобразный словарь.— *А. К.*)»[83]. Это положение особо важно для музыкальной практики работы с детьми.

У педагога-музыканта в силу его профессиональной дошкольной специфики, связанной с анализом возрастных особенностей ребенка, постепенно складывается определенный запас образных сравнений, определений, пояснений, которые понятны каждому ребенку, ибо учитывается содержание его жизненного опыта (его тезаурус). Это и дает педагогу возможность разговаривать с детьми на общем своеобразном, взаимно понятном языке.

§ 3. ВОСПИТЫВАЮЩИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ

В процессе обучения создаются оптимальные условия для всестороннего музыкального развития детей.

Ребенок регулярно слушает музыку в квалифицированном исполнении педагога. Это оказывает влияние на формирование эстетического вкуса, развитие музыкальных способностей, вызывает эмоциональную отзывчивость на содержание произведений, сопереживание художественных образов, способствует становлению музыкального слуха.

На занятиях ребенок учится вслушиваться, дифференцировать звуковысотные и ритмические соотношения, музыкальные построения, художественные образы. Весь этот познавательный многогранный процесс развивает художественный вкус детей, увлекает их, обогащает внутренний мир яркими переживаниями, воспитывает любовь к музыкальному искусству, связывает ребенка с музыкой на всю жизнь — формирует нравственные качества личности и эстетическое отношение к окружающему.

При общении с музыкой дети пытаются выразить свой впечатления, свое отношение к музыке в словах. Они обнаруживают при этом некоторые знания о музыке, дают оценки и, что особенно важно, выражают свой непосредственно проявляющийся восторг при встрече с захватившим их или с особенно любимым произведением.

В ходе обучения каждое конкретное музыкальное задание требует от ребенка осознания его обязательного выполнения, а это активизирует умственную деятельность, способствует развитию музыкального слуха, чувства ритма, обостряет восприятие. При обучении пению требуется точное воспроизведение мелодии голосом, т. е. усиление слухового внимания, активизация музыкального слухового представления, ладового чувства, вокально-слуховой координации. В процессе музыкально-ритмической деятельности отрабатывается тонкое восприятие художественных образов, координация слухового и двигательного анализаторов (при выполнении движений в соответствии с музыкой), развивается чувство ритма, выразительность связанных с музыкой движений в танце, хороводе, при передаче музыкально-игрового образа.

Итак, активная практическая музыкальная деятельность детей, выполнение ими заданий являются в обучении решающим фактором развития музыкальных способностей.

Обучение взаимосвязано с развитием творчества детей. С одной стороны, обучение певческим, музыкально-ритмическим навыкам, игре простейших мелодий на детских музыкальных инструментах создает для них возможность применять эти навыки в исполнительской музыкальной деятельности. В ходе обучения дети осваивают доступную их возрасту исполнительскую технику, соответствующую требованиям «Программы воспитания в детском саду». Овладевая этой техникой, дети получают возможность самостоятельно проявить эмоционально-выразительную творческую интерпретацию разученных песен, игровых музыкальных образов, танцев, плясок-импровизаций. С другой стороны, все большее овладение навыками и развивающаяся музыкальность создают предпосылки для творческих проявлений ребенка при квалифицированном систематическом руководстве педагога-музыканта.

Выполнение простейших творческих заданий подводит ребенка к возможности проявить свою творческую инициативу: сначала в изменении, дополнении или окончании простейшей мелодии — песенки-попевки, игры, танца, упражнения; в дальнейшем — к первым творческим попыткам создания своего «произведения» осуществления собственного замысла (песенки на четверостишие или мелодии без слов, которая приближается по характеру к близкому для ребенка жанру колыбельной, марша или танца, а также игрового образа и т. п.). Все это уже может рассматриваться как первоначальное детское продуктивное музыкальное творчество, интересное и нужное «для других».

Таким образом, используя методы и приемы обучения, педагог систематически реализует в своем процессе задачи музыкального воспитания и развития. Названные нами методы и приемы имеют творческую направленность, стимулируют детей к самостоятельной художественно-музыкальной творческой деятельности.

Приемы, детализируя соответствующие им методы, как уже сказано выше, многообразны, частично сходны между собой и в то же время специфичны.

Применение педагогом различных приемов в работе с детьми зависит от многих показателей: вида музыкальной деятельности детей (слушание музыки, пение, ритмика, игра на детском музыкальном инструменте), степени сложности и различного характера демонстрируемого или разучиваемого музыкального произведения, возрастных особенностей детей и их

эмоционального состояния, степени усвоения ими программного материала, поставленных на данном занятии воспитательно-образовательных, учебных и творческих задач и в связи с этим заданий для выполнения детьми.

При обучении детей всем видам музыкальной деятельности ведущее место, как уже отмечалось, занимает выразительное профессиональное исполнение педагогом музыкальных произведений. С ним тесно связана культура и образность слова педагога, подводящего или сопутствующего слушанию музыки, исполнению песни и т. д.

В пении внимание педагога направлено на формирование эмоциональной отзывчивости, способности музыкальных слуховых представлений, развитие ладовысотного слуха, вокальнослуховой координации, т. е. на обучение певческим навыкам. Педагог выбирает приемы наглядно-слухового показа, содействующего освоению ребенком навыков,— звукообразования, дыхания, чистого интонирования мелодии, ясной правильной дикции и т. д.

Приведем пример. Разучиваются песни разного эмоционального характера: маршевая, протяжно напевная и веселая устремленная. В первом случае песня требует четкости ритма, собранности («Праздничный марш» В. П. Герчик), во втором — плавного течения мелодии, выразительной протяжности гласных («Падают листья» М. И. Красева), в третьем — быстрой, подвижной артикуляции, звонкости, устремленного темпа («Зимняя песенка» М. И. Красева). Педагог пользуется приемами, наиболее наглядными, подчеркивающими эмоциональные особенности песни и ее характерные детали, обучая детей выразительному исполнению и создавая соответствующее этому настроение.

В группах раннего возраста и первой младшей, где основу составляет пение воспитателя, широко используются приемы зрительной и предметной наглядности (картинки, игрушки, пособия). В более старших группах (вторая младшая и средняя) педагог все меньше применяет эти приемы, проявляя заботу о развитии у детей творческого воображения и индивидуального восприятия ребенком художественного музыкального образа.

В музыкально-ритмической деятельности внимание педагога направляется на воспитание у детей способности и умения ритмично, выразительно двигаться в соответствии с восприятием художественного музыкального образа, различным характером произведений. В связи с этим он прежде всего стремится к выразительному исполнению музыки, словесно-образному раскрытию сюжета музыкальной игры, яркому объяснению

приемов исполнения танцев, упражнений и т. д. Так же как и в пении, используются приемы наглядности, показываются движения танца, упражнения, а при необходимости примерные действия персонажа игры. В игровой и танцевальной деятельности детей педагог выразительным образным словом содействует развитию творческого воображения.

Как в пении, так и в движении детям предлагают задания на исполнение отдельных фрагментов упражнения, игры, танца, что развивает и обогащает исполнительские возможности, воспитывает манеру держаться, вырабатывает культуру движений и их естественную выразительность. Общим в таких заданиях является стремление педагога к развитию у детей музыкального восприятия, тонкого звукового различения, творческой активности. И в то же время эти задания оказывают различное влияние на те или иные виды деятельности: в пении — на развитие голоса, правильного дыхания, чистоты исполняемой мелодии; в музыкально-ритмическом движении — на развитие мышечного чувства, координации и ритмичности движений.

Таким образом, в различной музыкальной деятельности используются сравнительно идентичные приемы руководства. Однако каждый из них отвечает поставленной цели и характеру данной музыкальной деятельности. Указанные приемы руководства музыкальной деятельностью детей, а также многие другие приемы требуют от педагога творческого, ответственного отношения к их выбору, целесообразному сочетанию и вариантности.

Все указанные методы и приемы музыкально-эстетического воспитания и обучения действуют во взаимосвязи, способствуют комплексному решению музыкальной воспитательно-образовательной работы с детьми.

Любое содержание, предложенное ребенку в различной организационной форме (индивидуальные, групповые, фронтальные музыкальные занятия), прежде всего обращено к его личности. У ребенка свой мир чувств, ощущений, восприятий, но в силу возрастных особенностей слишком мал жизненный опыт. Однако он стремится увидеть, услышать, рассмотреть, понять и познать происходящее вокруг. Он эмоционально, с интересом воспринимает от взрослого доступные для него сведения, способы различных действий, стремится самостоятельно их выполнить.

В. А. Сухомлинский говорит: «Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты»[84].

Поэтому важно учитывать реакцию детей в процессе слушания нового музыкального произведения, видеть

проявляемое отношение к этому и помочь понять содержание, почувствовать природу песни, пьесы, игры, танца, возбудить у них силой художественного образа добрые чувства. Вот почему педагог, учитывая разнообразие тематики и содержания музыкальных произведений, предвидит взаимосвязь задач обучения и воспитания. При этом он использует соответствующие методические приемы, способствующие воспитанию у ребенка нравственных чувств, активности мысли, развитию образного мышления, эстетического и творческого воображения. В то же время он не забывает о влиянии музыкальных занятий на укрепление организма ребенка, его физического состояния.

Таким образом происходит активное всестороннее воздействие, комплексный подход к подбору воспитательных средств. Педагог-музыкант воспитывает и обучает ребенка, непосредственно влияя на формирование его личности. Он помогает ребенку в восприятии и познании окружающего мира, воспитывает бережное отношение к нему.

В процессе музыкальной воспитательно-образовательной работы с детьми в дошкольных учреждениях применяются технические средства обучения — электропроигрыватель и грампластинки, магнитофон, радио и телепередачи. Использование ТСО значительно расширяет возможности общения детей с музыкой и особенно обогащает содержание их повседневной жизни.

Вопросы и задания

1. Какие источники познания, основные педагогические методы и приемы музыкально-эстетического воспитания детей вы знаете?
2. Какой метод приобщения ребенка к музыке считается оптимальным?
3. Охарактеризуйте значение наглядно-выразительного показа приемов исполнения при разучивании с детьми песен и музыкально-ритмических движений.
4. Расскажите о взаимосвязи обучения и развития творчества детей.
5. Прослушайте 1—2 музыкальных произведения для детей, дайте их целостный анализ, оцените выразительность исполнения.
6. Разработайте содержание краткой беседы эмоционально-образного характера о конкретном музыкальном произведении.

7. Подготовьте методическую разработку музыкального занятия, отберите приемы обучения детей новой песне, музыкальной игре, танцу на конкретном материале.

7. Подготовьте методическую разработку разучивания песни (игры, танца), отберите приемы обучения детей новой песне, музыкальной игре, танцу на конкретном материале.

8. Покажите значение комплексного подхода к музыкальному воспитательно-образовательному процессу.

Темы для рефератов

1. Направленность методов музыкального воспитания на формирование нравственно-эстетических качеств личности ребенка.

2. Значение художественного репертуара и выразительности его исполнения в музыкально-эстетическом воспитании ребенка.

3. Детская исполнительская деятельность под руководством педагога как метод развития музыкальных и творческих способностей ребенка.

4. Комплексный подход к использованию методов и приемов воспитания и обучения детей в целях формирования всестороннего развития личности.

Глава 8. СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ

§ 1. ОБУЧЕНИЕ КАК НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Обучение — целостный воспитательно-образовательный процесс, направленный на всестороннее развитие и формирование личности ребенка — его чувств, мыслей, сознания, складывающихся взглядов и отношения к окружающему.

В процессе обучения музыке — в том числе и в детском саду дети усваивают простейшие знания, связанные с восприятием музыкальных произведений, приобретают художественные практические музыкальные навыки и умения по пению, музыкально-ритмическому движению, в игре на детских музыкальных инструментах.

Этот процесс происходит в условиях непосредственных занятий с детьми педагога-музыканта и самостоятельной музыкальной деятельности детей под его руководством.

Эффективность усвоения ребенком знаний, умений и развитие его музыкальных способностей определяется прежде всего влиянием самой музыки, вызывающей эмоциональный подъем, сопереживание художественных образов, стремление к ответной музыкальной деятельности.

Педагог, находясь в непосредственном контакте с детьми, демонстрируя свое исполнительское мастерство и проводя содержательные эмоциональные беседы, направляет всю их деятельность, раскрывает перед ними красоту и смысл музыкальных произведений. Он сообщает детям в доступной форме первоначальные сведения о музыке, ее создателях — народе и композиторах, связывая это со слушанием музыкальных произведений. В процессе разучивания репертуара он знакомит детей с необходимой музыкальной терминологией, вводит их в мир музыкального искусства.

Методы, используемые при обучении, по своей общей направленности взаимосвязаны с методами музыкального воспитания. Разнообразные по силе влияния наглядные,

словесные и другие методы способствуют активной художественно-музыкальной деятельности детей. Одновременно педагог оказывает воспитательное влияние на внутренний мир ребенка: формирует его эстетические чувства и нравственные качества, развивает художественно-образное мышление.

Практическая деятельность детей является существеннейшей частью обучения — дети приобретают различные навыки в пении, музыкально-ритмическом движении, игре на детских музыкальных инструментах. Все это усиливает функциональные процессы организма, укрепляет мышечную систему и этим способствует его развитию и оздоровлению.

Содержание обучения определяется требованиями «Программы воспитания в детском саду». В процессе обучения педагог в своеобразной форме, учитывающей особенности каждого возрастного периода, передает общественно-исторический опыт музыкальной деятельности.

С раннего возраста ребенок начинает вслушиваться в музыкальные звуки, постепенно овладевает своим голосом и движениями, согласовывая их с музыкой. В самом первоначальном общении с детьми педагог вызывает у них эмоциональный отклик на музыку. В дальнейшем путем активной, доступной ребенку музыкальной деятельности последовательно развивает и совершенствует его музыкальное восприятие, музыкальные и творческие способности.

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности физического и психического развития, имеющийся опыт и возможности детей, педагог постепенно усложняет перед ними задачи в соответствии с усложнением программных требований по слушанию музыки, пению, музыкально-ритмическим движениям, игре на детских музыкальных инструментах.

Процесс усвоения нового всегда труден, он требует от ребенка психических и физических усилий. Каждое новое умение представляет для ребенка новую трудность по отношению к тому уровню простейших знаний, певческих и музыкально-ритмических навыков, какими обладает ребенок в настоящее время (что им уже достигнуто). Однако путем выполнения различных упражнений под руководством педагога ребенок постепенно усваивает новый материал или деятельность, овладевает знаниями и навыками и тем самым преодолевает очередную трудность, поднимается на более высокий уровень музыкального развития. В этом преодолении и заключается движущая сила музыкального развития ребенка, движение вперед.

Каждое достижение, преодоление трудности способствует

формированию у ребенка эмоционально положительного состояния. Оно вызывается чувством удовлетворения от выполненного задания, стимулирует дальнейшее желание научиться еще большему. Такой процесс требует чуткого, заботливого отношения педагога, который стремится обеспечить осмысление ребенком данного ему задания, вызвать у него интерес, эмоции, желание к самостоятельному выполнению, поддержать первые достижения. «Если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет, ...ребенок теряет веру в свои силы, ...чувство собственного достоинства у него притупляется, он свыкается с мыслью, что ни к чему не имеет способностей»[85].

В процессе коллективного обучения особенно важным является умение педагога заметить достижения каждого ребенка, по-доброму поощрить их.

В каждой возрастной группе есть дети более музыкальные, быстро усваивающие новое, и менее музыкальные, которые не могут выполнить задания в нужном темпе и огорчаются от этого. Педагог, учитывая угнетающую роль отрицательных эмоций, обращает внимание детей не на ошибки, а на небольшие его достижения, чем ребенок сумел овладеть, вселяя уверенность, что он может выполнить и другие задания. Вместе с тем педагог активно работает с ребенком над сложными для него навыками, которые еще не освоены, не сформированы. Воспитательное воздействие педагога заключается в том, что он, не снижая требований, стремится поддержать эмоционально-положительный настрой учебного процесса, воспитать у каждого ребенка веру в свои силы и возможности, стремление к дальнейшим достижениям.

Обучение требует организации благоприятных условий, в которых оно протекает. Эти условия должны быть такими, чтобы обеспечить сосредоточенность слухового внимания и восприятия детей, возможность вслушиваться в музыку, различать, сопоставлять, воспроизводить звуки, мелодию. Следовательно, необходима тишина. Важно, чтобы ничто не отвлекало внимания ребенка во время обучения, не мешало ему слушать и слышать музыку во всей красоте, сопереживать художественные образы, правильно реагировать на все музыкальные задания. В процессе обучения при благоприятных условиях формируется музыкальный слух детей, произвольное восприятие, происходит приобщение к искусству, осуществляется эстетическое воспитание.

Важнейшую роль при обучении играют интерес, эмоции и сознательное отношение детей к своей деятельности, создающие

эмоциональный подъем при выполнении музыкальных заданий.

Особое значение имеет приобретение детьми правильных навыков слушания музыки, певческих и музыкально-ритмических. Эти навыки являются основой для дальнейшего их музыкального развития и совершенствования знаний и умений в школе.

Этапы обучения детей пению, музыкально-ритмическим движениям, игре на детских музыкальных инструментах

Формирование навыков слушания музыки, певческих и музыкально-ритмических навыков и умений проходит по этапам. На каждом этапе ставятся свои практические задачи обучения и отбираются целесообразные приемы, с помощью которых эти задачи решаются.

На *первом этапе* начального слушания музыки, разучивания (песни, танца, музыкальной игры и т. д.) ставятся задачи ознакомить и заинтересовать детей новым для них музыкальным произведением. Для решения этих задач необходимо создать условия для целостного восприятия произведения, вызвать эмоциональный отклик, активизировать мысль для осознания его идеи и содержания, в зависимости от сложности начать его разучивать в общих чертах (песню, музыкальную игру, танец, упражнение) или ограничиться только повторным слушанием музыки. Иначе говоря, нужно обеспечить ребенку всестороннее восприятие музыкального произведения, активизировать сознание, работу мысли, затронуть воображение, создать представление об исполнении песни, пьесы или музыкально-ритмического движения в целом.

Методика начального слушания музыки и разучивания произведения или движений. Исходя из поставленных задач, педагог использует комплекс различных, наиболее целесообразных и эффективных приемов в такой последовательности:

1) подведение детей к слушанию музыки путем краткого эмоционального рассказа с целью сосредоточить их внимание на содержании, художественном образе, разбудить воображение и вызвать нужные представления;

2) квалифицированное исполнение музыкального произведения педагогом (песни, пьесы, танца и т. п.), его выразительная интерпретация, затрагивающая чувства детей и вызывающая эмоциональный отклик;

3) пояснения, раскрывающие содержание и эмоциональный характер произведения;

4) беседа, состоящая из вопросов и ответов (педагога и детей), связанных с содержанием, художественным образом; изложение некоторых сведений о музыке в связи с беседой;

5) повторное слушание музыкального произведения.

Все эти приемы направлены на обеспечение полноценного, всестороннего восприятия произведения. При несложной мелодии песни может быть организовано подпевание детей. Однако с этим не следует спешить, так как новую мелодию песни дети могут еще недостаточно чисто интонировать. В таких случаях неизбежны исправления, переучивания, вызывающие у детей нервное напряжение.

Музыкально-ритмические движения — упражнения, танец, музыкальная игра — разучиваются на первом этапе в общих чертах. Предварительное слушание музыки перед началом движений помогает детям воспринять музыкальное произведение в целом, почувствовать его характер, осознать форму и настроиться.

На *втором этапе* — углубленного разучивания песни (музыкальной игры, танца, хоровода, упражнения) задача заключается в том, чтобы уточнить правильность воспроизведения детьми мелодии песни или деталей музыкально-ритмических движений и согласованность их с музыкой. Эта задача решается путем постепенных исправлений имеющихся неточностей и ошибок. На данном этапе в течение нескольких занятий идет сознательное разучивание и повторение мелодии или движения, которые постепенно уточняются, упорядочиваются, становятся все более правильными. На занятиях закрепляется только то в мелодии или движении, что соответствует требованиям педагога и подкрепляется его словом.

Методика углубленного разучивания. Принимая во внимание особенности процесса постепенного усвоения ребенком песни или музыкально-ритмического движения, педагог использует следующие приемы:

1) повторное исполнение музыкального произведения, песни или движения в согласованности с музыкой в целях восстановления в памяти, слуховом восприятии и мышечном ощущении чистоты интонации мелодии или последовательности элементов, составляющих движение;

2) наглядный показ отдельных приемов исполнения мелодии, текста, движения;

3) объяснения, комментарии, указания в процессе

разучивания и исполнения детьми песен, движений;

4) выделение фрагментов песни, движений для упражнения детей;

5) сопоставление исполнения мелодии песни голосом, на фортепиано, на металлофоне с исполнением песни в целом с аккомпанементом (наиболее эффективный прием). Выделение и сопоставление мелодии содействует лучшему ее различению и запоминанию. Ребенок постепенно начинает ее ясно представлять, слышать во взаимосвязи с сопровождающей ее гармонизацией.

При углубленном разучивании песни в целом пение может осуществляться всей группой или небольшими группами (по куплетам и фразам), с запевалами (один, двое, несколько детей), без сопровождения, т. е. используются различные варианты разучивания.

Разнообразная организация разучивания музыкально-ритмических движений (танца, упражнения, музыкальной игры) может заключаться в поочередном движении небольшими группами и индивидуально (что создает возможности для наблюдения, анализа, уточнения), движении всей группой в целом, смене ведущих в танцах, упражнениях, смене индивидуальных ролей в музыкальных играх, одновременном индивидуальном исполнении игровых образов в процессе коллективного движения (все дети — зайчики, медведи и т. д.). В процессе углубленного разучивания педагог может поощрить правильное исполнение детьми мелодии песни, движений, что послужит для детей положительным стимулом. Педагог может также указать на ошибки, помогая осознанному исполнению задания («не наклоняйте голову, не смотрите на ноги, когда танцуете»). В ходе обучения возможно использование музыкальной терминологии, связанной с деятельностью детей и объяснениями педагога («Послушайте, где надо *замедлить темп* песни при ее окончании»).

Итак, отбор педагогом приемов углубленного разучивания зависит от поставленных задач, сложности репертуара, степени усвоения материала детьми. Правильное и творческое их применение обеспечит решение поставленных задач, будет способствовать активизации умственной деятельности детей.

На *третьем этапе* ставится задача довести приобретенные детьми умения и навыки в пении и музыкально-ритмическом движении до степени самостоятельного творческого исполнения и использования песен, танцев, игр в повседневной жизни.

Методика закрепления и совершенствования навыка. На

этом этапе дети сознательно воспринимают задание и эмоционально-выразительно исполняют песню, упражнение, танец, музыкальную игру. Испытывая удовольствие от общей слаженности и положительной оценки педагога, они с настроением поют, танцуют, играют, не сосредоточивая уже своего внимания на способах действий. Певческий и музыкально-ритмический навык детей уже достаточно автоматизирован, что дает свободу эмоционально-выразительному творческому исполнению, сопереживанию художественного образа песни, музыкальной игры, танца и т. д.

В старших группах, когда формирование навыков достигает наиболее высокого уровни и дети самостоятельны в своих действиях, целесообразно предложить им вспомнить и объяснить, как они будут действовать. Такой прием содействует осознанности исполнения, позволяет сосредоточить внимание на основном задании, восстановить в памяти мелодию или последовательность движения, почувствовать коллективную ответственность и готовность выполнить задание. Например, перед исполнением песни «Флажок» В. П. Герчик ребенок напоминает своим сверстникам: «Эту песню мы будем петь сразу после вступления. Начнем петь с того звука, которым кончится вступление».

Вспоминая игру «Плетень» (русская народная песня «Сеяли девушки яровой хмель»), ребенок объясняет: «Мы построимся в четыре шеренги напротив друг друга. После вступления на первую музыкальную фразу пойдут навстречу ребята первой и третьей шеренги. С окончанием музыки они поклонятся друг другу» и т. д.

Такой прием содействует возникновению слухового представления мелодии песни, а в движении — последовательности выполнения музыкально-ритмических движений в согласованности с музыкой. При этом дети правильно исполняют мелодию, музыкально-ритмические движения, внимание их сосредоточенно, они заинтересованны, активны, эмоциональны. Физиолог Е. П. Ильин объясняет, что такое проговаривание и представленные действия (упражнения) активизируют центры, регулирующие выполнение его (что относится к идео-моторным актам)[86].

Итак, формирование правильных певческих и музыкально-ритмических навыков в процессе обучения происходит поэтапно при условии использования различных взаимосвязанных методов и приемов обучения и творческого к ним подхода со стороны педагога.

Обучение, в основе которого лежит совместная музыкальная

деятельность детей, объединенных выполнением общих для всех заданий, требует от них одновременной реакции, дружных совместных усилий для достижения успешных результатов в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на детских музыкальных инструментах индивидуально и в оркестре. Совместная деятельность под руководством педагога способствует воспитанию ответственности за свои действия, внутренней дисциплины, дружелюбного отношения к успехам товарища, желания оказать ему помощь при каких-либо затруднениях, т. е. воспитанию чувства коллективизма. Следовательно, обучение вносит свой вклад в решение важнейшей задачи воспитания нравственных качеств, без которых невозможно представление о человеке социалистического общества.

Совершенствование разученного репертуара и проверка приобретенных детьми знаний, умений и навыков

Разученный в процессе обучения репертуар каждой возрастной группы повторяется на последующих музыкальных занятиях с целью постоянного совершенствования его исполнения.

Вместе с тем педагог путем индивидуального опроса проверяет имеющиеся у детей знания о музыке (в связи с исполнением музыкальных произведений), навыки и умения в различных видах музыкальной деятельности.

В конце каждого квартала или полугодия проводится коллективная и индивидуальная проверка усвоения детьми данной возрастной группы программного музыкального репертуара за пройденный период.

Педагог в процессе проверки выявляет уровень музыкальных способностей детей, качество приобретенных ими навыков слушания музыки и исполнительских в пении, музыкально-ритмических движениях, а также навыков игры на каких-либо детских музыкальных инструментах. В процессе такой периодической проверки проводится сравнительный анализ показателей уровня развития у детей основных музыкальных способностей с использованием таблиц (см. табл. 1, 2, с. 155). Это позволяет выявить причины задержки в развитии и своевременно отреагировать на выявленную заторможенность, найти методы индивидуальной работы.

В младших группах детям предлагается коллективно и

индивидуально узнать знакомую мелодию песенки (пьеску, музыку к пляске или игре) по вступлению, по спетой без слов мелодии или исполненной на фортепиано. Это делается в ходе своеобразной игры. Педагог задает детям «загадки», и они узнают и исполняют (с помощью педагога или самостоятельно) разученный ими репертуар.

В средней, старшей и особенно в группе подготовительной к школе при проверке от детей требуются уже эмоционально-слуховая осмысленность, музыкальность и выразительность исполнения песен, танцев, музыкально-игровых образов. Проверяются также полученные знания о музыке, навыки слушания, пения и музыкально-ритмического движения, соответствующие требованиям программы за данный период (квартал, полугодие).

Таблица 1

Содержание заданий для проверки уровня развития музыкальных способностей детей ... группы за ... (квартал, полугодие)

№ п/п	Задания для проверки музыкальных способностей			Репертуар, на котором осуществляется проверка
	звуковысотного слуха	музыкально-слухового представления	музыкально-ритмического чувства	
1	Узнать знакомую песню, фортепианную пьесу (по мелодии, вступлению)	Спеть правильно знакомую песню без инструмента	Спеть и отхлопать метр и ритмический рисунок знакомой песни	Указываются конкретные музыкальные произведения
2	Определить правильность мелодии знакомой песни	Спеть ее в другой тональности с инструментом и без него	Согласовывать движения с характером музыки	
3	Закончить мелодию песни в тонике	Подобрать мелодию на инструменте (фортепиано, металлофон)	Выполнить в движении ритмический рисунок	
4			Показать игровой образ в соответствии с музыкой	

Таблица 2

Выполнение ребенком заданий и их оценка

№ п/п	Имя и фамилия ребенка	Задания по проверке						Репертуар, на котором осуществляется проверка
		ладового чувства		слухового представления		музыкально-ритмического чувства		
		Последовательность задания	Оценка	Последовательность задания	Оценка	Последовательность задания	Оценка	
1	Таня Орлова	1-е 2-е 3-е	+ + —	1-е 2-е 3-е	+ + +	1-е 2-е 3-е 4-е	+ + + —	

Примечание. В заключение делается вывод. По результатам проведенной проверки намечается план индивидуальной работы с отдельными детьми.По окончании годовой работы проводится сравнительный анализ данных всего количества проверок.

Подводится итог проведенной работы за год с указанием использованных педагогом особо целесообразных приемов индивидуальной работы с детьми.

Педагог в течение нескольких музыкальных занятий предлагает детям различные задания по программе слушания музыки, пения, ритмики, игры на детских инструментах.

Например, детям предлагается вспомнить знакомую музыку за прошедший период. Это значит, что дети индивидуально по вызову педагога и коллективно должны вспомнить названия песен и инструментальных пьес, которые они неоднократно слышали, а также фамилии некоторых композиторов; детям предлагается узнать знакомые им сочинения по вступлению, отдельным фрагментам (части, периода, фразы), прослушать неизвестное им музыкальное произведение и определить его жанр и эмоциональный характер (без употребления этих терминов), прослушать и определить двух- или трехчастную форму музыкального произведения, отметить средства музыкальной выразительности, пользуясь уже усвоенной ими музыкальной терминологией: *тихо, не очень громко, громко, усиление и ослабление звука; темп быстрый, медленный, умеренный, замедление и ускорение темпа.*

Таким образом, проверка содействует выявлению уровня развития музыкальности детей, формирующегося вкуса, усвоению элементарных музыкальных понятий, приобретенных навыков.

В ходе проверки навыков пения детям предлагается исполнить разученные ими песни в сопровождении фортепиано и без него, исполнить их коллективно, индивидуально, в ансамбле. Правильное, чистое интонирование мелодии выявит уровень развития музыкальных слуховых представлений; правильное исполнение песни в другой тональности, окончание песни в тонике, не допетой до конца педагогом, покажет уровень развития ладовысотного слуха; точное воспроизведение голосом спетой или исполненной на фортепиано музыкальной фразы (как-бы «эхо») — уровень вокально-слуховой координации; осмысленное и правильное произнесение текста песни покажет осознанность его и выразительность и т. п.

В ритмике дети самостоятельно исполняют в соответствии с характером музыки упражнения, игровые образы, танцевальные движения и др.

Детям предлагают творческие задания. В пении — музыкальные вопросы и ответы; пение своих имен; импровизации на короткие тексты (двустишие, четверостишие); импровизация мелодий известных им жанров — марша, танца, колыбельной (на

слоги *ля-ля-ля, та-та-та* и т. п.). В ритмике — импровизация движений пляски на народную мелодию (первой или второй части, движения одной из них остаются без изменения), а также всей пляски в целом, инсценирование песни по ее тексту, выразительное исполнение игровых образов в согласованности с музыкой.

В подготовительной к школе группе в конце года могут быть предложены детям творческие задания на исполнение неизвестного игрового действия (эпизода). Педагог предварительно дает краткий образный рассказ, раскрывает сюжет действия и исполняет музыкальное произведение. После этого ребенок самостоятельно инсценирует сюжет, создавая игровой образ и движении. Например, детям предлагают показать небольшой эпизод на тему «Улетают журавли». Движения исполняет один ребенок или несколько детей.

Перед исполнением произведения воспитатель рассказывает: «Осень. Дети собирают в парке листья, составляют из них букеты, любуются ими. Вдруг послышались звуки. Сначала где-то далеко, потом все ближе, ближе. Ребята остановились, прислушались и увидели: высоко в небе летит вереница журавлей. И все поняли — птицы улетают на зиму в теплые края. Они летят и курлычут, как бы прощаясь. Дети подняли руки, посылая им свой привет, и долго смотрели вслед».

Педагог исполняет музыкальное произведение и предлагает кому-либо из детей или небольшой группе показать своеобразный двигательный этюд в соответствии с характером музыки.

Итак, разносторонняя проверка музыкального, в том числе и творческого развития детей показывает результаты систематического музыкального воспитания за тот или иной период их пребывания в детском саду.

§ 2. МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ОСНОВНАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Музыкальные занятия являются основной организационной формой систематического обучения детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями «Программы воспитания в детском саду».

На музыкальных занятиях осуществляется взаимосвязь в решении музыкально-эстетических и воспитательно-образовательных задач. В ходе активной музыкальной деятельности дети усваивают необходимые знания, приобретают навыки и умения, обеспечивающие возможности эмоционально-выразительного исполнения песен, музыкально-ритмических движений, простейших мелодий при игре на детских музыкальных инструментах. Все это содействует воспитанию художественного вкуса, развитию музыкальных и творческих способностей, любви к музыке и формированию нравственно-эстетических качеств личности.

В зависимости от состава детей занятия принято подразделять на следующие виды: *фронтальные* (объединяющие всю возрастную группу), *групповые* (небольшие группы по 4—7 детей), *индивидуальные, объединенные* (занимаются 2—3 возрастные группы). В зависимости от содержания занятий они могут быть *тематическими* (в старших группах) и *комплексными.*

Каждый из указанных видов музыкальных занятий отвечает общим задачам музыкального воспитания и имеет свои специфические задачи. Тот или иной вид музыкальных занятий заранее намечается в перспективном и календарном планах. Соотношение указанных видов занятий в возрастной группе детского сада определяется учебно-воспитательными задачами, возрастными и индивидуальными особенностями детей, уровнем их музыкального развития и интересов, степенью усвоения программного материала, конкретными условиями жизни данной возрастной группы и всего учреждения в целом.

Содержание и структура фронтальных музыкальных занятий

Содержание фронтальных музыкальных занятий каждой возрастной группы определяется «Программой воспитания в детском саду». Фронтальные музыкальные занятия объединяют все основные виды детской музыкальной деятельности — слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения.

При отборе и последовательности различных видов музыкальной деятельности на занятиях необходимо учитывать способность детского организма и особенно нервной системы дошкольников (всех возрастных групп) справиться с той или иной учебной нагрузкой.

Уровень работоспособности ребенка определяется продолжительностью внимания, восприятия, сохранением интереса, эмоциональностью, т. е. активностью реакций при выполнении детьми учебных музыкальных заданий.

В целях оптимальной эффективности всего процесса обучения на занятии должен осуществляться тщательный контроль за динамикой состояния всего организма и психики ребенка. Это дает педагогу возможность направлять ход деятельности детей, в случае необходимости изменять план и содержание музыкального занятия.

Структура музыкальных занятий, имеющая в практике некоторую стабильность, может и должна варьироваться в зависимости от учебных, воспитательно-образовательных задач, степени усвоения детьми музыкального материала, а также общего психофизиологического состояния детей. Однако при любом варианте структуры музыкального занятия следует соблюдать гигиену нервной системы, учитывая ее возрастные особенности и быструю утомляемость.

Наиболее типичное фронтальное музыкальное занятие предусматривает последовательное чередование основных видов музыкальной деятельности детей: слушания музыки, пения, музыкально-ритмических движений. Целесообразная смена различных музыкальных заданий содействует поддержанию интереса и эмоций, необходимых для активного выполнения детьми этих заданий.

Для детей дошкольного возраста характерна непродолжительность оптимального сосредоточенного внимания. Поэтому так важна регуляция деятельности, своевременное переключение внимания на новый музыкальный объект, вызывающее возникновение интереса ребенка к новому виду музыкальной деятельности.

В свою очередь возникновение интереса связано со сменой музыкальных произведений, содержания и характера заданий. У детей появляется возможность изменения вида практической

деятельности. Все это благоприятствует восстановлению свежести восприятия, созданию интереса, возникновению эмоций, необходимых для полноценного обучения, обеспечивает активное внимание ребенка в течение всего занятия. Так, в начале занятия при ходьбе в соответствии с музыкой и выполнении различных ритмических упражнений у детей активизируется деятельность слухового и двигательного анализаторов. Они сосредоточенно слушают музыку, согласовывая с нею свои движения.

В процессе пения дети должны выполнять различные задания: правильно интонировать мелодию, своевременно начинать пение, согласовывать пение с инструментальным сопровождением, коллективом сверстников, усиливать, ослаблять звучание песни, замедлять или ускорять темп пения и т. д. Все это требует активного слухового внимания, волевой собранности, определенных навыков исполнительства.

Прослушивание музыкального произведения требует активизации слухового внимания и восприятия, работы мысли и воображения, вызывает у детей сопереживание художественного образа, отражение получаемых впечатлений в словах.

В процессе музыкальной игры, танца ребенок сосредоточенно слушает музыку, согласовывая с ней свои движения, воплощая движения в образ, выразительно интерпретируя его.

Таким образом, несмотря на чередование различной деятельности на музыкальном занятии внимание и восприятие детей все время мобилизовано и находится на уровне определенного напряжения, сосредоточенности. Поэтому строгое соблюдение дозировки каждого отдельного компонента занятия и регламента всего музыкального занятия в целом для педагога обязательно и должно соответствовать указаниям «Программы воспитания в детском саду».

Рассмотрим примерное содержание и структуру фронтального музыкального занятия и возможные его варианты.

Наиболее установившейся структурой музыкального занятия в практике детского сада является следующая последовательность детской музыкальной деятельности: в начале занятия музыкально-ритмические упражнения, вслед за ними слушание музыки, затем пение (или сначала пение, а за ним слушание в зависимости от поставленных задач) и после этого музыкальная игра или танец.

Марши, исполняемые в начале музыкального занятия, следует чаще разнообразить. В репертуаре музыкального руководителя должно быть не менее 15—20 подготовленных маршей. Каждый новый марш способствует эмоциональному подъему, активизирует внимание и восприятие детей, исключает

слишком привычную автоматизацию движений на давно знакомую для них музыку. Упражнения даются в целях совершенствования основных движений (ходьба, бег, прыжки, поскоки), разучивания и совершенствования упражнений гимнастического типа (с предметами и без них), танцевальных движений и образных упражнений.

В начале музыкального занятия важно вызвать у детей интерес и эмоциональную настроенность, сосредоточить их внимание и восприятие, повторить музыкально-ритмические движения, создать у детей готовность к выполнению последующих музыкальных заданий.

После этого детям предлагают прослушать новое для них музыкальное произведение и уже знакомое — повторно. Затем педагог переходит к обучению детей пению, включая упражнения различного типа: на распевание, развитие сенсорных музыкальных способностей, используя «Музыкальный букварь», усвоение вокальных и хоровых навыков, работает над формированием умения петь в различной тональности, а также дает упражнения творческого характера. Если в плане данного занятия намечено разучивание с детьми новой для них песни, тогда ее первоначальное исполнение относится в раздел слушания музыки, а вслед за новой песней будут звучать уже известные детям музыкальные произведения повторно. После относительного покоя при слушании и пении детям предлагается музыкальная игра или танец. Заканчивается занятие ходьбой под музыку марша. Этот вид ритмической деятельности направлен на снижение некоторого возбуждения, приведение ребенка в состояние обычной нормы.

§ 3. ВАРИАТИВНОСТЬ СТРУКТУРЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Рассмотрим примерные варианты построения музыкальных занятий.

1. Музыкальное занятие начинается слушанием музыки. В таком случае вход детей на занятие не требует музыкального сопровождения. Они входят (без построения) и садятся на свои места. В данном случае важно настроить детей на восприятие музыки и сосредоточить их слуховое внимание.

По окончании слушания музыки целесообразно перейти к пению и повторению разучиваемого репертуара песен (при этом полезно менять позу детей, чередовать пение стоя и сидя). Здесь же включаются упражнения на развитие певческих навыков, музыкально-сенсорных и творческих способностей. В конце занятия проводятся кратковременные музыкально-ритмические упражнения в целях уточнения движений танца или игры.

Повторение элементов танца или игры перед их исполнением двигательно настраивает ребенка, содействует эмоционально-творческой выразительности исполнения.

2. Музыкальное занятие может начинаться входом детей под музыку марша, затем следуют музыкально-ритмические упражнения (с предметами или без них, танцевальные, образные).

После этого идет пение со всем комплексом указанных выше певческих музыкально-сенсорных и творческих заданий, повторением и разучиванием одной-двух песен.

По окончании пения детям предлагают прослушать знакомое им музыкальное произведение и музыку к новой музыкальной игре, программу которой педагог предварительно раскрывает в сюжетно-образном рассказе. Если игра несюжетная, то слушание музыкального произведения сочетается с анализом его (характера и структуры, средств музыкальной выразительности) и при активном участии детей, затем дается объяснение игровых действий, и следует музыкальная игра.

В приведенных примерах вариант структуры музыкального занятия мотивируется учебными воспитательно-образовательными задачами.

3. Структура музыкального занятия может быть связана с постановкой творческих задач. Такие варианты музыкальных занятий предусматривают выполнение детьми творческих заданий в области пения и музыкально-ритмических движений. Если творческие задания предлагаются в пении, целесообразно

планировать и проводить их в начале занятия, когда дети не утомлены и наиболее активны. В этих случаях детская творческая музыкальная деятельность имеет несколько большую продолжительность по сравнению с последующими видами деятельности (слушанием музыки, ритмическими упражнениями в игре или танце).

Творческие задания в музыкально-ритмической деятельности имеют место почти на каждом музыкальном занятии: при создании детьми игровых музыкальных образов и их творческой интерпретации (веселый зайка, злой волк, хитрая лиса и т. д.), а также импровизации движений в танцах, переплясах, хороводах.

Наиболее эффективным вариантом музыкальных занятий можно считать занятия, сочетающие процесс обучения с творческими заданиями одного или двух разделов детской музыкальной деятельности. Они чередуются с процессом разучивания песен и включаются в музыкально-ритмические движения в играх и плясках.

Кроме названных, следует разобрать и специфику тематических занятий[87] для старшей и подготовительной к школе групп детского сада. Отбор всех музыкальных произведений для данного занятия определяется его темой. Она является «сквозной» для всех видов музыкальной деятельности — слушания музыки, пения, ритмики и, когда возможно, игры на каком-либо детском музыкальном инструменте. Например, намечается тема «Танцевальная музыка». На занятии дети слушают музыку (вальсы, марши) и в процессе обучения исполняют песни, игры и упражнения танцевального характера. Кроме того, в группе подготовительной к школе может быть намечена одна из более узких тем. Так, на занятии по теме «Как рассказывает музыка?» внимание детей сосредоточивается на выразительном значении регистровой окраски музыкального произведения. С этой целью для слушания музыки предлагаются небольшие фрагменты из известных детям опер Н. А. Римского-Корсакова (например, «Полет шмеля» из «Сказки о царе Салтане», «Море» из оперы «Садко»), а также различные сочинения детских композиторов для пения и ритмики. Следует отметить, что такое музыкальное занятие, как предыдущее, может оказать влияние на углубление восприятия, в данном случае одного из важнейших музыкальных компонентов — выразительности регистрового звучания.

Определенный интерес для общего и музыкального развития детей подготовительной к школе группы имеют комплексные занятия.

Например, проводится занятие на тему «Собираем урожай»,

Вокруг этой темы развертываются различные виды деятельности детей: художественно-речевая, театрализованная, музыкальная, изобразительная. В соответствии с темой занятий дети слушают музыкальные произведения, читают стихи, поют, рисуют, играют или танцуют.

Такое занятие интересно и возможно для детей как эпизодическое (или контрольное) в ряде других музыкальных занятий, Проведение его целесообразно, когда дети приобрели уже некоторый опыт в указанных выше видах деятельности и могут исполнять связанный с данной темой разученный репертуар (песни, стихи, танцы, игры), могут сделать рисунок к теме.

На другом комплексном занятии для подготовительной группы педагог ставит задачу ознакомить детей с созданием художественного образа средствами различных видов искусства и литературы — музыкального, изобразительного, театрального, поэзии. Например, нужно изобразить подсолнух. Вокруг этого образа развертывается деятельность детей. Они выразительно читают стихи, слушают музыку, рисуют подсолнух, импровизируют движения на музыку («Подсолнух» Т. П. Ломовой). Такое занятие содействует развитию у детей творческого воображения, вызывает яркие ассоциации, стимулирует различные виды исполнительской деятельности.

Необходимо отметить, что комплексные занятия, несмотря на их воспитательную значимость, должны планироваться не чаще одного раза в месяц (в ряду других систематических музыкальных занятий) по программе музыкального воспитания в детском саду.

Особенности построения занятий в группе раннего возраста

В группах раннего возраста (первый и второй год жизни) основу музыкальных занятий составляет слушание музыки, пение музыкального руководителя и его игра на детских музыкальных инструментах: дудочке, губной гармонике, металлофоне (в умеренном звучании).

Педагог начинает вводить ребенка в прекрасный, эмоциональный мир музыкального искусства уже в этом возрасте.

На *первом году жизни* проводятся индивидуальные музыкальные занятия, вызывающие у ребенка радостное состояние, слуховое сосредоточение и побуждение к движениям.

Ребенок прислушивается к протяжной, нежной мелодии и в ответ на улыбку воспитателя улыбается сам. На веселую плясовую

мелодию он пытается ответить движениями. Наблюдая за реакцией ребенка, воспитатель ласково разговаривает с ним и постепенно побуждает к эмоциональному интонационному отклику голосом, приобщает к первоначальной двигательной реакции.

В группе *второго года жизни*, когда дети уже самостоятельно двигаются, воспитатель и музыкальный руководитель занимаются с ними индивидуально и объединяют их в небольшие подгруппы (2—4—6 детей). Дети слушают пение педагога, начинают подпевать отдельные звуки, окончание музыкальных фраз, пытаются петь всю песенку, ходят, бегают, участвуют в простейших игровых и плясовых действиях.

В этот период обучения детей четкую структуру музыкальных занятий определить довольно трудно. Однако она характеризуется взаимосвязанностью многих компонентов занятия. Центральным объектом музыкального занятия становится игрушка (кукла, мишка, зайка). Педагог показывает игрушку, а дети поют связанную с ней песенку (например, «Серый зайка умывается»), совершают игровые действия, танцуют (подражая действиям педагога или самостоятельно).

Приведем еще примеры. Дети слушают песенки в исполнении педагога (например, «Самолет» Л. В. Банниковой, «Лошадка», «Птичка» М. Р. Раухвергера) и участвуют в играх под музыку этих песенок (изображая «полет» самолета, движение лошадок и т. д.). Позднее, к концу года, воспитатель или музыкальный руководитель показывает простейший настольный спектакль игрушек (под собственное пение или с музыкальным сопровождением), а дети маршируют и пляшут с флажками («Катя и Алена» М. И. Красева).

От педагога на этих занятиях требуется тщательная предварительная подготовка, находчивость, эмоциональность, доброта, умение чутко реагировать на поведение каждого ребенка, объединить детей для определенной деятельности, создать настроение в группе.

В *первую младшую группу* (третий год жизни) ребенок переходит с некоторым опытом простейшей музыкальной деятельности. В начале года педагог занимается с небольшими группами детей и постепенно подводит их к коллективным занятиям всей группой. Структура музыкальных занятий становится более определенной — дети слушают музыку, учатся петь (сначала подпевая педагогу), осваивать движения под музыку, согласовывая начало и конец движения с началом и окончанием звучания музыки. Они уже самостоятельно выполняют игровые действия, общие для всех музыкальные

задания.

Во *второй младшей группе* (четвертый год жизни) структура музыкальных занятий аналогична последующим возрастным группам. Занятие планируется в соответствии с программой и возможностями детей данной группы.

Итак, систематические музыкальные занятия по программе музыкального воспитания в группах раннего и младшего дошкольного возраста образуют ту необходимую музыкально-сенсорную основу, на которой происходит дальнейшее музыкальное и творческое воспитание и развитие ребенка, постепенное овладение им все более сложными программными требованиями, совершенствование певческих и музыкально-ритмических навыков и умений.

На фронтальных музыкальных занятиях в различных возрастных группах задания для всех детей чередуются с индивидуальными и заданиями, выполняемыми небольшой подгруппой.

Учитывая уровень музыкального развития, способности и возможности каждого ребенка, педагог дает задания дифференцированно. Так, в процессе разучивания новой песни одним из приемов, способствующих лучшему усвоению мелодии детьми, является исполнение ее ребенком. Педагог предлагает это задание тому, у кого хорошо развит слух (быстро запоминает мелодию, чисто интонирует).

Во время последующих занятий, когда песня будет усвоена многими детьми, это же задание выполняет другой ребенок, который медленнее овладевает репертуаром. Внешне первое и второе задания воспринимаются как равноценные, одинаковые. Однако они учитывают возможности каждого. И тот и другой ребенок испытывает удовлетворение. Таким образом соблюдается важная педагогическая задача — индивидуальный подход, позволяющий не задерживать музыкальное развитие одних, более способных детей, и тренирующий других.

Занятия индивидуальные, с небольшими группами детей, объединенные

Индивидуальные музыкальные занятия с детьми строятся на основе тщательного изучения педагогом возрастных и типологических особенностей детей, анализа их поведения и деятельности в коллективе, учета уровня их физического, умственного и эстетического развития, эмоционального

жизненного тонуса.

В каждой возрастной группе имеются дети с различными индивидуальными особенностями нервной системы: одни уравновешенные, но с более быстрой или замедленной реакцией на окружающее, другие легко возбудимые, порывистые, третьи — особо чувствительные, застенчивые, с пониженной реакцией, требующие большого внимания и осторожного, мягкого подхода.

Давно отмечено, что ребенок в дошкольном возрасте начинает проявлять некоторые склонности, предпочтения, признаки творческой активности. Все это требует внимания педагога, поддержки, развития интересов, соответствующих упражнений.

Педагог-музыкант в тесном контакте с воспитателями группы учитывает особенности каждого ребенка и создает ему условия для развития, руководит этим важнейшим процессом, оказывает необходимую индивидуальную помощь, обучает и воспитывает ребенка.

Индивидуальные музыкальные занятия с детьми предусматривают различные задачи: одному ребенку надо помочь в формировании музыкально-сенсорных способностей, выработке сосредоточенности, слухового внимания и анализа, поупражнять в умении вслушиваться и различать звуки по их высоте, силе, длительности, сопоставлять, сравнивать, различать; другому — помочь овладеть возможностью вокально-слуховой координации, недостаточное развитие которой тормозит правильное воспроизведение мелодии голосом; третьему — помочь в восприятии и воспроизведении метроритма, ритмического рисунка хлопками, шагами, образными упражнениями.

Следует отметить, что индивидуальные занятия по обучению детей игре на музыкальных инструментах требуют большой сосредоточенности. Для развития музыкального творчества также необходимы индивидуальные занятия.

В основе индивидуальных занятий педагога с ребенком должна быть доброта со стороны взрослого, искренность и терпеливость; со стороны ребенка — доверие, привязанность, любовь, которые помогают ему преодолеть замкнутость, застенчивость, отчужденность. Такие отношения способствуют раскрытию личности ребенка, подъему его душевных сил. У него появляется стремление к познанию, самостоятельность в действиях, активность, развиваются музыкальные и творческие способности.

Индивидуальные занятия должны предусматриваться в плане работы педагога-музыканта, быть регламентированы по времени и включены в недельное расписание музыкальных занятий.

Музыкальные занятия с *небольшими группами* проводятся с детьми, у которых недостаточно развиты музыкальные слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство, с застенчивыми детьми, которые могут проявлять себя творчески, но боятся действовать в коллективе сверстников. На таких занятиях решаются задачи музыкально-сенсорного развития детей, обучения различным способам выполнения музыкальных заданий по пению, музыкально-ритмическим движениям, игре в ансамбле на детских музыкальных инструментах, творческие музыкальные задачи.

В небольшие группы могут объединяться от трех до шести — восьми детей как по однотипным признакам, так и различные по характеру и возможностям. Ребенку легче сосредоточить свое внимание, вслушаться в звуки, различить их и воспроизвести при более близком контакте с педагогом, в окружении нескольких детей, ожидающих таких же заданий или выполняющих их одновременно с ним.

Занятия с небольшими группами позволяют при пении уточнить чистоту мелодии песен, требующих транспонирования для данной подгруппы детей в другую тональность, исполнять отдельно запев и музыкальные фразы, куплеты песни, упражняться в дикции, в восприятии ритмических соотношений. В небольшой группе дети свободнее выполняют творческие задания, например: импровизируют музыкальные вопросы и ответы, исполняют попевки и т. п. При этом каждый лучше слышит себя и другого, учится согласованно петь в темпе, замедлять или ускорять его, вместе заканчивать.

В музыкально-ритмических движениях дети упражняются в усвоении танцевальных движений, а также участвуют в музыкальной игре в целом, исполняя индивидуальные роли, что очень важно для развития творческой интерпретации игрового образа. Кроме того, на занятиях с небольшими группами детей совершенствуются движения танцев, игровых сценок, хороводов, намеченных для выступления на детских праздничных утренниках, развлечениях и т. д.

Таким образом, занятия с небольшими группами содействуют музыкальному развитию детей, лучшему усвоению программных требований, развитию музыкальных и творческих способностей. Они также имеют определенное расписание в режиме дня дошкольного учреждения.

Музыкальные *объединенные* групповые занятия (2—3 возрастные группы) проводятся эпизодически. Они организуются педагогом в целях установления слаженности коллективного исполнения песен, танцев, шествия детей при входе на праздник.

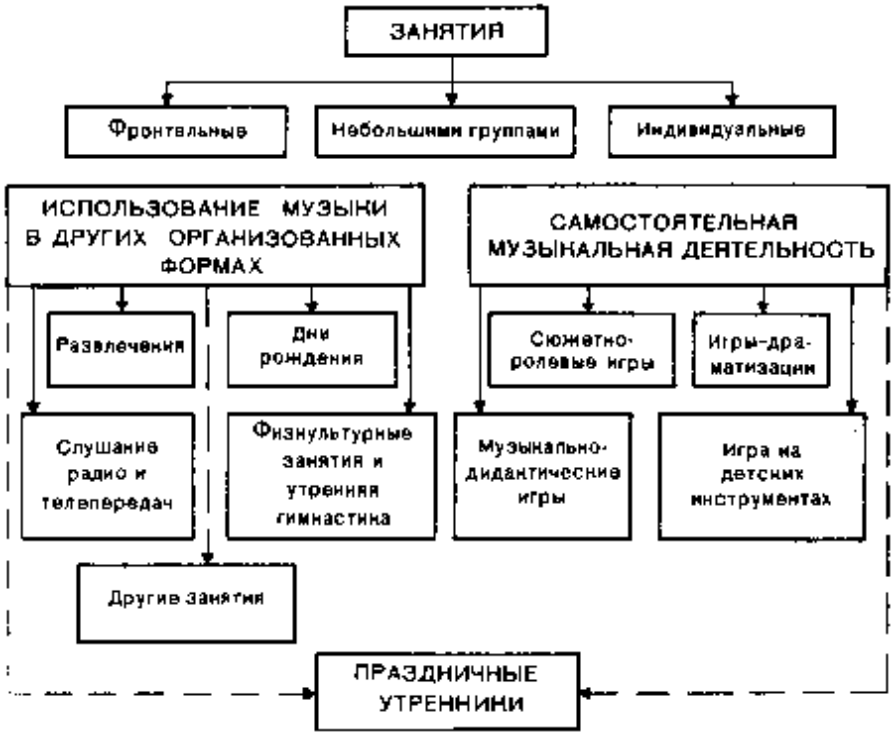
На этих занятиях уточняется: в пении — одновременность вступления, установления темпа, определение оттенков (усиление звука, ослабление его, замедление темпа и т. п.), общая эмоциональная выразительность пения в соответствии с художественным образом песни, согласованность пения запевал (если они выделяются) и хора; в общих танцах — построение, темп, последовательность движений, динамика исполнения.

На объединенных групповых занятиях проверяется общая слаженность движений для праздничного шествия, входа: начало движения после вступления к маршу, поочередный выход отдельных групп, размещение в зале и т. п.

Однако все это должно быть дозировано и не превышать по времени 10—12 минут, а также не более одного-двух занятий до проведения праздника.

Далее приводится схема (см. схему 4), в которой отражена структура музыкальных занятий с детьми.

Итак, все указанные выше виды музыкальных занятий представляют собой учебный, развивающий воспитательно-образовательный комплекс целенаправленной, различно организуемой музыкальной деятельности детей. Все виды этой деятельности оказывают на ребенка эмоционально-эстетическое воздействие, создают особую заинтересованность в процессе обучения, воспитывают у детей любовь к музыке, стремление к музыкальному исполнительству и творчеству.



Совокупность всех видов музыкальных занятий создает условия для оптимального усвоения всеми детьми и каждым ребенком в отдельности знаний и формирования навыков, предусмотренных «Программой воспитания в детском саду», обеспечивая тем самым всестороннее музыкально-эстетическое развитие детей.

Вопросы и задания

1. Что вы знаете о комплексном подходе к процессу воспитания и обучения ребенка на музыкальных занятиях?
2. Назовите и охарактеризуйте виды, структуру, варианты музыкальных занятий.
3. Дайте характеристику комплексных музыкальных занятий и их влияния на музыкальное и всестороннее художественное развитие ребенка.
4. Какова роль фронтальных музыкальных занятий? Расскажите об их взаимосвязи с другими видами музыкальной деятельности детей и музыкой в повседневной жизни.
5. Разработайте план и конспект одного из видов

музыкальных занятий на конкретном музыкальном материале для любой возрастной группы.

6. Разработайте методику музыкального занятия по разучиванию конкретной песни, музыкальной игры, танца (на выбор).

7. Назовите музыкальные произведения для проверки уровня развития музыкальных способностей ребенка и способы выполнения им индивидуальных заданий (см. табл. 1, 2).

Темы для рефератов

1. Музыкальные занятия как комплексный процесс воспитания, обучения и всестороннего развития личности ребенка.
2. Оптимальность уровня творческо-исполнительской деятельности детей как результат целенаправленного педагогического руководства в системе музыкальных занятий.
3. Комплексное музыкальное занятие как одно из показателей художественного творческого развития ребенка.
4. Формирование творческого воображения и чувства артистичности у детей в процессе сюжетных музыкальных игр.

Глава 9. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ

§ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Самостоятельная художественная деятельность — реально существующая сторона жизни ребенка. В «Программе воспитания в детском саду» выделен специальный подраздел — «Самостоятельная художественная деятельность детей».

В теории педагогики отмечается, что деятельность рассматривается как самостоятельная, если индивид выполняет новые, все усложняющиеся задачи или действует в незнакомых ситуациях, ориентируясь в них без посторонней помощи. Так, известный педагог М. А. Данилов самостоятельную деятельность ставит в прямую зависимость от такого руководства детьми, которое побуждает их действовать сначала по заданию и с помощью взрослого, а затем ограничиваться своими силами. Таким образом подчеркивается диалектическое единство известного и неизвестного, привычных и незнакомых действий.

А. П. Усова в своей книге «Обучение в детском саду» дает характеристику видов деятельности — игровой, трудовой, учебной, поднимает вопрос о том, в какой степени можно рассматривать игру как свободную деятельность, независимую от внешних условий и являющуюся только результатом внутренних причин: «Игра понимается как свободная деятельность ребенка, свободная от внешней регламентации, от предписания замысла, определенных игровых действий и положений, форм игры, но она обусловлена отражаемой в ней общественной практикой»[88]. Это положение применимо и к самостоятельной художественной деятельности, которая подчиняется тем же законам, так как она часто проходит в форме игры. В вопросах же руководства деятельностью важно выявить те условия, которые стимулируют ее возникновение.

В теории дошкольной педагогики представлены многочисленные исследования самостоятельности как черты личности, которая формируется в различных видах деятельности.

Самостоятельная деятельность определяется как комплекс элементов, связанных с направленностью и избирательностью действий, с качеством имеющихся у детей знаний и опыта, умений, с волевой устремленностью. Самостоятельность может проявляться в связи с различными видами деятельности: учебной (А. П. Усова, А. М. Леушина, Н. П. Сакулина, В. Н. Аванесова), игровой (А. П. Усова, Р. И. Жуковская, Р. А. Иванкова, В. Н. Аванесова), художественной (Е. А. Флёрина, Н. П. Сакулина), формированием нравственно-волевых черт, трудовой (Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, Л. А. Порембская). Отмечен и генетический аспект, показывающий возникновение и формирование самостоятельности детей на разных возрастных этапах (Г. Н. Година).

Итак, в психолого-педагогической литературе достаточно широко представлена характеристика деятельности вообще и деятельности, которую называют самостоятельной.

Наша задача — показать такую самостоятельную деятельность, которая непосредственно связана с различными видами искусства, ее начальными проявлениями, облеченными в своеобразные и доступные ребенку формы. К ним относятся театрализованные игры, художественно-словесное творчество, музицирование, изобразительная и декоративно-прикладная практика. Все эти виды выступают и как самостоятельные, и во взаимосвязях, являя собой синтетическую художественную деятельность.

Деятельность — это ряд законченных действий, подчиненных общей цели. Поэтому самостоятельную деятельность следует рассматривать с этой точки зрения как комплекс действий: возникновение замысла, реализация замысла, развертывание деятельности и ее заключение. Предположительно намечается следующая структура самостоятельной художественной деятельности.

1. Возникновение художественных замыслов (цели) как проявление интересов ребенка, продиктованных внутренними мотивами и обусловленных имеющимся художественным опытом. Внешне это выражается в самостоятельном выборе ребенком того или иного вида художественной деятельности, нахождении формы ее организации, привлечении сверстников к участию, в установлении взаимоотношений и распределении ролей, в подготовке материальных условий к ее осуществлению.

2. Реализация замысла, которая определяется уровнем владения, способами переноса имеющегося опыта в новые условия, проявляется в применении адекватных приемов действий — воспроизводящих и творческих, ранее усвоенных, но

видоизмененных детьми.

3. Самостоятельные действия, стремление приблизиться к поставленной цели, совершенствование ребенком своих действий, высказываемые предположения по их дальнейшему развертыванию и окончанию.

Самостоятельная деятельность ребенка обусловлена окружающей жизнью; мотивы его поступков, интересы связаны с опытом, накопленным в процессе обучения, игр, развлечений, праздников. Но все полученные жизненные впечатления детьми преобразуются: они сами создают соответствующую обстановку, воображаемые отношения со сверстниками, применяют действия по собственному замыслу, который получает самые разнообразные решения. Ребенок становится автором игр и сценаристом, и режиссером, и актером-исполнителем. Действия его столь непосредственны и неожиданны, что на первый взгляд кажутся противоречивыми, возникающими лишь под влиянием внутренних переживаний, наличие которых несомненно. Внутренние мотивы проявляются в результате косвенного влияния взрослых.

Самостоятельность детей ярко проявляется в музыкальной деятельности, в музицировании. Музицированием называют исполнение музыки в камерной или домашней обстановке. Термином «музицирование» мы будем далее пользоваться при характеристике детской самостоятельной музыкальной деятельности.

Детское музицирование включает и пение, и ритмические движения, и игру на музыкальных инструментах. Самостоятельная деятельность отвечает потребностям детей, выявляя их музыкальные наклонности. Если, музицируя, ребенок активно, творчески применяет свои знания и умения, можно говорить о его состоявшемся музыкальном развитии.

Конечно, качество самостоятельного музицирования ниже, чем на занятиях. Дети не всегда правильно поют, не очень точно двигаются (без фортепианного сопровождения и показа педагога), но увлеченность их велика, так как делается это по собственному желанию и инициативе.

Особенно ярко проявляют себя музыкально одаренные дети. Однако нередко любят музицировать и менее музыкальные, но имеющие явную склонность к музыке или же являющиеся хорошими «организаторами». Владея каким-либо музыкальным опытом, умея исполнить задуманное, ребята чувствуют себя непринужденно, их самостоятельные действия становятся активными и изобретательными, они чувствуют, что способны заинтересовать, порадовать окружающих. Если ребенок излишне

самоуверен, взрослый может предложить ему исполнить что-нибудь более сложное, требующее от него дополнительных усилий, чтобы он не чувствовал своего превосходства перед другими детьми.

В детской практике складываются определенные формы организации музицирования. Самостоятельно, по своему выбору ребенок использует многие виды музыкальной деятельности, с которыми ознакомился на занятиях или дома, но различные причины, побудившие его к этому, придают действиям своеобразие, отличая от ранее усвоенного.

Приведем примеры.

В группе детского сада дети «играли» на пианино (макет крупного размера), изображая нечто вроде «музыкального занятия» или «концерта». Две девочки играли одновременно, напевая мелодии песен и перебирая немые клавиши. Остальные ребята уселись полукругом и, держа на коленях кукол, своих «детей», изображали слушателей. Они были внимательны, не разговаривали, хотя вокруг продолжались шумные игры: рядом катали автомобили, что-то строили. Но сидящие не отрывали глаз от исполнителей — они «слушали».

Девочка рассматривала картинки. Перелистывая страницы, она все время напевала одну и ту же мелодию. В это время несколько детей, взяв аккордеоны, начали перебирать клавиши, «подыгрывая» поющей девочке. Но мешал шум в группе, и они вышли в переднюю, расселись и начали играть. Ведущая роль принадлежала мальчику, знавшему ноты, которого дома учили играть на фортепиано. Он с удивлением заметил: «А на аккордеоне такие же клавиши, как и на пианино», поставил перед собой ноты и сыграл «Гуси», «Цыплята». Его окружили дети, они с интересом за ним наблюдали. Затем две девочки также взяли ноты, но, разумеется, у них ничего не получилось. Они начали подбирать по слуху русскую народную песню «Во поле береза стояла», но смогли сыграть лишь начало. Потом они сбивались, вновь возвращались к началу песни. Девочка, стоящая рядом, запела мелодию чисто и точно, в нужной тональности, подсказывая, как надо играть. Песню подхватили другие дети, а когда пришло время идти на прогулку, все с песней вышли на воздух.

Еще один пример. Гостья из Грузии тихо напевала воспитателю мелодию грузинской песни. Дети с интересом прислушивались. Тогда гостья спела песню на грузинском языке, а потом станцевала. Выступление вызвало большой интерес, после которого зрители заявили: «А у нас есть девочка-эстонка,

она тоже может спеть». Девочка исполнила песню на эстонском языке, затем другие ребята пели русские и украинские песни. В импровизированном концерте участвовала почти вся группа. Одна девочка выступила с песней и стихами, которые сочинила сама, и дети с гордостью сказали, что она всегда придумывает хорошие песни.

Повседневная практика подтверждает, что музицирование наблюдается почти во всех детских садах и семьях. Конечно, участвуют в нем далеко не все.

Приведенные примеры свидетельствуют о разнообразии видов самостоятельного музицирования. Все, с чем дети ознакомились на занятиях, праздниках, в семейном кругу, отражается в играх, но в преобразованном виде, в соответствии с потребностями. Например, ребенок «играет» на пианино-игрушке и очень удачно подражает технике игры, одновременно напевает и исполняет роль руководителя хора ребят. Дети могут заниматься и творческой, и исполнительской деятельностью, причем первая носит явно импровизационный характер.

Интересен характер восприятия детьми музыки. Иногда они действительно впитывают в себя звуки, как это было при слушании неожиданной для них игры мальчика. В другом случае они не только внимательно слушали (исполнение на воображаемом инструменте), но при этом перевоплощались в слушателей: сидя с куклами на коленях, девочки представляли себя мамами, приведшими своих малышей на концерт.

Организация детского музицирования выступает в разных формах. Деятельность может выражаться в форме «художественной самодеятельности» (с демонстрацией песен и танцев), в форме взаимообучающих упражнений, похожих по характеру на индивидуальные занятия (но возникающие исключительно по инициативе самих детей), или в форме сюжетной игры, в которой роли распределены на «музыкантов» и «слушателей». Были случаи, когда ребята просто напевали, выходя на прогулку, рассматривая книжку и т. п. Таким образом, наиболее распространенные формы детского музицирования — действия небольшой группой участников или индивидуальные. Если эта деятельность яркая, интересная, с элементами нового, неожиданного, она способна на некоторое время привлечь внимание остальных ребят.

Обобщая формы организации самостоятельной музыкальной деятельности, можно отметить две, наиболее часто встречающиеся. Это *сюжетно-ролевая игра,* когда дети выбирают тему под влиянием различных музыкальных заданий («ищем

таланты», «концерт», «игра в оркестр», «музыкальные занятия» и т. д.), распределяют роли, и сюжет получает свое развитие. Другую форму можно отнести к *играм-упражнениям,* преимущественно самообучающего характера, во время которых ребенок тренируется, играя на каком-либо инструменте или разучивая танцевальное движение. Но такая самоорганизация, конечно, не исключает и других индивидуальных проявлений детского творчества.

Итак, музыкальная самостоятельная деятельность очень разнообразна, так как ее истоки — сама жизнь детей. Она облечена в различные формы, возникает по чьей-либо творческой инициативе без непосредственного участия взрослых.

§ 2. РУКОВОДСТВО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ

Нужно ли педагогическое руководство самостоятельной деятельностью и каким оно должно быть? Анализ практики показывает, что существуют определенные факторы, оказывающие влияние на развитие такой деятельности:

1) обучение на занятиях, развивающее у ребенка различные способы самостоятельных действий;

2) яркие впечатления от художественных зрелищ в детском саду, семье;

3) специальное оборудование, материалы, позволяющие пользоваться необходимыми инструментами, пособиями, дидактическими играми;

4) косвенные методы руководства и гибкий творческий подход педагога.

Прежде всего рассмотрим, какие связи устанавливаются между обучением на занятиях и самостоятельной деятельностью детей.

Существуют многочисленные методы и приемы, но ни один из них не может быть универсальным. Главное назначение воспитывающего обучения — заинтересовать, увлечь музыкой, возбудить добрые чувства, вызвать у детей стремление быть активными. Ребенок должен приходить на музыкальные занятия с радостью, ждать их, делиться дома своими впечатлениями, играть, изображая то, что на них происходит. Такова стимулирующая роль музыкальных занятий.

Обучение должно развивать у каждого ребенка музыкальные способности. Тогда не только на занятиях, но и вне их он потянется к музыке, активно будет ею заниматься.

Указания и демонстрация образца применяются тогда, когда надо обучить точному воспроизведению заданного, например, какого-либо элемента танца, интонации, правильной дикции. Метод формирования способов самостоятельных действий применяется там, где ребенку нужно самому найти необходимый прием исполнения, внести новый элемент.

Необходимо отметить условность разделения этих приемов. Действуя самостоятельно, ребенок всегда опирается на прошлый опыт, использует его, а повторяя по образцу (показу), например,

точное исполнение отрывка мелодии, он пользуется слуховым самоконтролем, т. е. действует без посторонней помощи. Так устанавливается взаимосвязь между разными методами обучения. Важно выявить, какие методы и приемы на занятиях стимулируют детскую самостоятельность. В таблице 3 приведено несколько конкретных примеров.

Таблица 3

№ п/п/	Методы и приемы, используемые на музыкальных занятиях/	Действия детей по показу, по инструкции и с помощью воспитателя/	Самостоятельные действия детей (инструкция содержит лишь постановку задания)
1/	Беседа о весне, о прилетевших птицах. Исполнение песни Д. Б. Кабалевского «Птичий дом». Вопросы: Что можно рассказать о музыке? Какая она по характеру — веселая или грустная? /	Ответы детей даются на второй вопрос, подсказывающий определение(веселая, грустная)/	Самостоятельные ответы детей на первый вопрос на основе восприятия характера песни
2/	Сопоставление двух вокальных произведений одного композитора В. И. Витлина. Исполнение песен «Улетаем на Луну» и «Пограничники». Вопросы: «Какое настроение у первой и второй песен? Как это передано в	/	Восприятие песен, сравнение их, определение настроения песен, поиски доказательств правильности своих ответов

	музыке?»/		
3/	Сообщение сведений об инструментальной и вокальной музыке, об опере и балете. Понятие о вступлении и заключении. Их музыкальные иллюстрации. Вопросы: «Как называется начало, конец произведения? Как называется музыка, которую исполняют на инструментах и которую поют?»/	Усвоение понятий, восприятие показа музыкальных иллюстраций/	Самостоятельные ответы, элементарные рассуждения детей о музыке оперы и балета
4/	Беседа о различных музыкальных инструментах. Вопрос: «Какие вы знаете музыкальные инструменты?»/	/	Самостоятельное воспроизведение по памяти названий инструментов
5/	Сопоставление направления движения мелодии в уже выученных попевках из «Музыкального букваря»: «Маленькая песенка» и «Бубенчики» с новой попевкой Е. Н.	/	Различение на слух движения мелодии

	Тиличеевой «Это май»/		
6/	Задания: — точно воспроизвести мелодию по показу педагога: «Спой так, как я спою»; — самостоятельно контролировать слухом качество своего исполнения. Инструкции педагога отличаются краткостью, лаконичностью: «Прислушайся и исправь ошибку», «Слушай внимательно и сразу вступай», «Пой сам, без меня». Вопросы: «На скольких звуках построена песня?» и т. д./	Неоднократное повторение мелодии, следуя точному показу/	Слуховой самоконтроль
7/	Приемы, направленные на: — выдерживание строя в пении без сопровождения; — начало пения сразу после фортепианного вступления;/	/	Дети должны самостоятельно: — воспроизвести мелодию и проверить слухом, есть ли отклонения от заданной тональности; — услышать конец вступления и начать петь

/	— своевременное вступление при поочередном пении отдельных фраз и куплетов; — исправление ошибки исполнения по указанию педагога; — индивидуальное пение без сопровождения; применение приемов нюансировки: «Споем запев легко-легко, как ветерок дует, а припев — звонко-звонко»/	/	мелодию; — дослушать предыдущую фразу и своевременно спеть последующую, сохраняя темп и тональность; — оценить качество своего исполнения и самостоятельно уточнить интонацию мелодии; — прислушаться к заданному звуку и чисто спеть знакомую мелодию; — изменить характер звучения запева и припева

Как видно из таблицы, в большинстве случаев самостоятельность действий ребенка не выходит за рамки заданных взрослым. Но они лишь возникают по предложению педагога, в дальнейшем дети выполняют их самостоятельно. На занятиях проявление самостоятельной деятельности незначительно. Чаще всего это просьба исполнить какое-либо произведение, поиграть в любимую игру, спеть понравившуюся песню.

Самостоятельную деятельность детей можно разделить на внутренние действия (процессы восприятия, сравнения, различения, оценки в уме и т. п.) и на внешние (исполнительство, высказывания по поводу содержания музыки и т. д.). Соответственно этому строится и методика.

Для успешного осуществления самостоятельности в каждом виде музыкальной деятельности требуются свои приемы. Приведенные в таблице данные позволяют выявить наиболее характерные из них. Все приемы могут сгруппированы в соответствии с живым педагогическим процессом. Так, при

слушании музыки выделяют первоначальное ознакомление с произведением и последующее его усвоение; в пении и музыкально-ритмическом движении — восприятие новых музыкальных произведений, ориентировка в них, отработка исполнительских навыков, выразительное исполнение, творческое варьирование знакомых элементов движений и певческих интонаций, применение их по собственной инициативе в иных условиях.

Но дети лишь тогда совершают самостоятельные действия, когда у них достаточно развиты полученные навыки. Поэтому так важно преодолеть имеющиеся в практике недостатки, например отсутствие системы в формировании самостоятельных действий, увлечение приемами показа и т. д. Дальнейшее развитие методики музыкального воспитания должно предусматривать разработку методов и приемов самостоятельных действий дошкольников во всех видах музыкальной деятельности.

Музыкальная деятельность основана на слуховом опыте, поэтому значение показа в его широком и узком смысле очевидно. В деятельности педагога показ выступает в двух планах: как демонстрация музыкального произведения и как эталон исполнительских приемов. В деятельности ребенка действия по показу совершаются преимущественно при исполнении песни, танца, при игре на детских инструментах. Ребенок подражает правильному приему исполнения в пении и движении. Следовательно, нельзя строить методику музыкального воспитания без этого метода.

Не следует забывать, насколько важен путь не только прямого усвоения навыков и умений, но и путь активный, поисковый, который не может проходить без освоения способов самостоятельных действий. Главное назначение музыкального воспитания — развитие всесторонних творческих и музыкальных способностей, эстетического отношения к музыке. Поэтому необходимо сочетание многих методов. Ни один из них не может быть универсальным или единственным. Но о значении самостоятельных действий забывать нельзя. Они способствуют становлению и развитию самостоятельной музыкальной деятельности, возникающей уже по инициативе детей.

Самостоятельная деятельность детей развивается при соблюдении некоторых педагогических условий. Прежде всего ребенок должен знать не только поставленную перед ним задачу, но и возможность ее решения. Например, он говорит, что песня звучит празднично, торжественно, как марш, надо петь ее весело, радостно, бодро, чтобы все узнали, что это праздник. Конечно, ребенок может это все перечислить, но исполнить не так, как

надо. И все же осознание требований помогает ему действовать увереннее, точнее.

Кроме того, необходимо детям объяснить, что исполнение любого замысла требует определенной последовательности действий. Так, при инсценировании песен сначала распределяют роли, затем подготавливают место, атрибуты, намечают свои действия.

Очень важно также систематически показывать детям различные варианты воплощения замысла. Этому способствуют творческие задания на музыкальных занятиях. Например, детям старшей группы предлагают народную загадку про кошку: «Вся мохнатенька, четыре лапки. Сама усатенька». Дети отгадывают. Исполняется песня В. Г. Агафонникова «Вся мохнатенька». Внимание детей привлекается к спокойному, вкрадчивому характеру музыки в ее плавном, неторопливом изложении. Но вот в предпоследнем такте появляется неожиданный всплеск (акцент): что-то случилось? Педагог предлагает детям показать, что же произошло с кошечкой. Дети один за другим изображают, как кошка тихонько крадется, ползет, а затем неожиданно подпрыгивает и ловит мушку или мышку или просто замирает в какой-то позе.

Так у детей вырабатывается навык не подражать друг другу, а искать и показывать свои находки. Привыкнув к индивидуальным творческим проявлениям на занятиях, ребенок пользуется ими в самостоятельной деятельности.

Следует помнить, что музыкальные занятия организуются и проводятся музыкальным руководителем, большинство заданий предлагается всему коллективу, а при самостоятельной деятельности дети находятся в группе только с воспитателем, который предоставляет возможность каждому проявить свою инициативу. Музыкальный материал дети выбирают уже сами, собираются чаще всего небольшими подгруппами, парами, иногда действуют в одиночку.

Чтобы ребенок мог по-своему использовать материал занятий, необходимо создать условия, сходные с повседневной деятельностью, которая чаще всего связана с игрой.

Например, в старшей группе разучивается песня Ан. Н. Александрова «Гуси-гусенята». Обучая детей пению, можно применять различные приемы: исполнять с фортепианным сопровождением (всю песню или выделяя партии «детей» и «гусей»), на нескольких инструментах (металлофоны, триолы, треугольники), подчеркивая сильные доли тактов музыкального вступления, ритмический рисунок партии «гусей» («га-га-га»); инсценировать песню, предоставив возможность показывать

небольшими группами различные действия («гуси одевают чулочки», «пьют воду», «купаются», «сердятся», «шипят»); можно использовать и другие виды художественной деятельности. Например, предложить нарисовать гусей и показать рисунки на музыкальном занятии, вместе с воспитателями приготовить гусям шапочки, придумать собственные загадки. Дети начинают осознавать, что музыкальное произведение, песня могут быть исполнены в виде инсценировки, действующих лиц или можно нарисовать и т. д. Такое разнообразное сочетание песен, танцев, игр, загадок, сказок, иллюстраций значительно обогащает детское творчество и способствует развитию самостоятельной музыкальной деятельности.

Наблюдая за детьми, можно заметить, как часто они ищут мелодии для сопровождения своих забав: маршировок, плясок, считалок, народных и дидактических игр, порой импровизируют свои мелодии. Можно помочь им в этом, показав наиболее интересные песни с фортепианным сопровождением.

Игры, попевки, считалки под музыку стимулируют самостоятельное создание своих песенок и музыкальных игр. Применение единого материала на занятиях и вне их содействует развитию самостоятельности в музыкальной деятельности.

Назовем некоторые условия, способствующие развитию самостоятельной деятельности:

1) правильное соотношение показа действий и действий по собственной инициативе;

2) побуждение к самообучению («выучи сам эту мелодию на металлофоне, потом сыграешь нам») и к взаимной помощи («когда будете играть, покажи Тане движение польки»);

3) обучение самостоятельному умению выражать в конкретном образе свое видение содержания в песне, танце, игре;

4) подбор доступного и увлекательного музыкального репертуара.

Эти условия, конечно, могут быть отчасти изменены, конкретизированы, однако суть — общность некоторых сторон обучения и самостоятельной деятельности —очень важна. Недаром так часто дети играют в «музыкальные занятия».

Что же способствует тому, чтобы яркие художественные впечатления, получаемые в детском саду и семье, оказали стимулирующее влияние на творческую активность ребенка?

На праздниках яркие положительные эмоции возникают у ребенка под влиянием радостного звучания музыки, выразительного слова, красок, костюмов. Художественное оформление усиливает основную идею праздника. Все это побуждает выражать свою радость в песне, танце, инсценировке.

Каждый участник праздника приобщается к торжественным событиям, которые надолго сохраняются в памяти детей.

А что может дать ребенку в этом отношении семья? Если он ходит в детский сад, полезно закреплять полученные впечатления, расспрашивая о пребывании в детском саду, предлагая спеть песню, станцевать то, что он разучил на занятии и исполнил на празднике, нарисовать особенно запомнившееся.

Если дети воспитываются дома, обязанности родителей усложняются. Но и в этом случае надо помнить, что там, где старшие любят музыку, поют, играют на музыкальных инструментах, создается особенно благоприятная среда для расцвета дарований ребенка. В современных условиях особую роль в общем и эстетическом развитии детей играют технические средства: радио, телевидение, грампластинки. Можно узнать заранее, какие передачи предназначены детям. Во многих из них, например в передаче «Спокойной ночи, малыши», музыка звучит постоянно, сопровождая сказки, инсценировки, мультфильмы. А колыбельную «Спят усталые игрушки...» знают миллионы ребят. Есть и специальные музыкальные передачи: «Музыкальный теремок», «Играйте с нами». Издается иллюстрированный журнал «Колобок», в приложении к которому даются пластинки с записью песен, сказок, танцев. Выпускаются также грамзаписи детской музыки для слушания.

В семье необходима атмосфера внимания к музыкальной деятельности ребенка. Он должен чувствовать, что его «выступления» одобряют и поддерживают. Родители должны постоянно заботиться о музыкальном развитии своих детей, готовить их к школе.

В детском саду ребята получают много ярких запоминающихся впечатлений. Праздники, всевозможные развлечения, концерты в исполнении взрослых, грамзаписи, спектакли кукольного и теневого театра, сопровождаемые музыкой,— все это дети впитывают. В повседневной жизни у них возникает желание как-то выразить свое отношение к происходящему. Они могут повторять отдельные «номера», исполняя их уже по-своему. Поэтому в повседневные занятия полезно вносить элементы художественного оформления, использовать костюмы, некоторые атрибуты, создавая тем самым обстановку, похожую на проходившее торжество.

Но особенно важно, чтобы при составлении сценария праздника, развлечений, зрелищ были предусмотрены эпизоды, в которых ребята без помощи взрослых проявили бы свою инициативу, т. е. использовали бы опыт, полученный на занятиях, в самостоятельной деятельности.

Например, проводится музыкальная викторина, которая предусматривает следующие задания: Кто вспомнит больше названий знакомых песен, пьес? Кто лучше исполнит на каком-либо музыкальном инструменте ритмическое эхо? Потом все это может быть использовано детьми в своих играх.

Еще пример косвенного влияния праздничных впечатлений. Педагог предлагает «повторить праздник». Совместно с детьми намечается, что нужно взять из украшений, атрибутов (детали костюмов, элементы оформления, флажки, обручи).

Как известно, праздники или развлечения представляют собой своеобразную композицию различных художественных выступлений, подчиненных главной идее и объединенных театрализованным действием. Определенные их части могут меняться. Общая композиция распадается на групповые, сольные выступления (некоторые из них могут особенно запомниться детям).

Конечно, дети даже подготовительной группы не могут воссоздать весь ход праздника и последовательность номеров, но способны проникнуться радостным настроением и самостоятельно объединиться, приготовить и исполнить отдельные номера.

Установить точные границы возможностей детей в самостоятельной деятельности трудно, но можно отметить некоторые, присущие детям различного возраста черты, выявленные при специальном наблюдении.

Малыши 4 лет в состоянии воспроизвести лишь отдельные эпизоды праздников, развлечений. Так, после новогоднего праздника, увидев различные шапочки персонажей, колпаки петрушек, ушки зайчиков, фартучки, платочки матрешек, они дружно разделили их между собой и надели. На вопрос воспитателя, что они будут исполнять, дети назвали те игры, песни, пляски, которые соответствовали выбранным ими деталям костюмов. Но вскоре они начали предлагать игры, совсем не относящиеся к празднику: «Давайте ползать» (музыкально-ритмическое упражнение «Жуки»). Тема задания «играть в праздник» была забыта, ассоциации, возникшие в связи с праздничной предметной обстановкой, действовали недолго.

Уровень самостоятельности в известной мере определяется характером воспроизводимого репертуара. Движения танца, песни, стихи дети исполняли с некоторым снижением качества, а самостоятельность выразилась лишь в том, что они выбрали «номер», удобно расположились в зале.

Таким образом, детям этого возраста важны первоначальные

предложения педагога, наличие предметной среды. Успех самостоятельных проявлений определяет игровая ситуация.

Дети 5 лет к заданию «поиграем в праздник» относятся осознаннее. Вспоминая содержание праздника, они называют почти все его эпизоды: у ребят складывается общее представление о ходе торжества, они пытаются оценить обстановку, в которой предстояло действовать. Рассматривая атрибуты, отмечали, что костюмы персонажей представлены не полностью; елка не такая, как была на празднике (синтетическая, сделанная из серебристой «хвои»), но очень красивая и большая; перевешивали на елке игрушки, чтобы было красивее. Их самостоятельные действия так же, как и у детей средней группы, ярче проявлялись в игровой ситуации (по сравнению с исполнением литературного и музыкального репертуара). Они способны самостоятельно, достаточно точно и выразительно исполнять стихи, танцы. В целом их действия были направлены на преобразование обстановки, развитие игры и доступное исполнительство.

Наиболее характерны признаки самостоятельности у детей б—7 лет. Они охотно принимают предложение воспитателя и стремятся его выполнить. В этом возрасте самостоятельные действия более разнообразны. Меняется отношение к сольному или групповому исполнению (дети начинают чувствовать его эстетическое назначение), возникают более сложные взаимоотношения (вызванные тем или иным распределением ролей), высказываются предположения по поводу общих замыслов, которые или энергично оспариваются, или же активно поддерживаются.

Таким образом, дети этого возраста проявляют склонность к самоорганизации, обсуждают убранство зала, дружелюбна распределяют роли. На общем фоне ярко выявляются их индивидуальные качества.

Еще одно очень важное педагогическое условие, обеспечивающее успех развития детского музицирования,— предметно-пространственная среда и оборудование. Поясним это подробнее.

Пение, игра на различных инструментах создают шум, дополнительную слуховую нагрузку. Вместе с тем музыкальная деятельность требует спокойной обстановки, некоторой изоляции.

Если для рисования, рассматривания книг с иллюстрациями выделена своя зона, «уголок», то для музыкальных занятий детей такого «уголка» часто не бывает. Однако, как показала практика, такой «музыкальный уголок» можно всегда устроить. Например, в группе поставить шкаф с музыкальными пособиями, отделив его

легким экраном, раздвижной, складывающейся ширмой; в передней, около одной из свободных стен, расположить ленточный стол с музыкальными инструментами, а над ним повесить портрет известного композитора (П. И. Чайковского, М. И. Глинки и др.). Наконец, «музыкальный уголок» можно организовать в небольшом помещении около группы, где раньше был второй выход из комнаты. Дети смогут музицировать и в смежной спальне, где имеется свободное от кроватей место.

Важно, чтобы отведенное для музыкальных занятий место своим внешним оформлением привлекало и было доступно. Дети стремятся все рассмотреть, повертеть, хотят узнать назначение дидактических игр, наглядных пособий, музыкальных инструментов.

Для «музыкального уголка» необходимо отобрать материалы, пособия, набор музыкальных инструментов. Время от времени их приходится заменять и пополнять.

В целом все пособия и оборудование можно разделить на два типа:

1) требующие участия педагога — аудиовизуальные средства (диафильмы, диапозитивы, грампластинки, магнитофонные записи) и технические (радио, телевизор);

2) используемые детьми самостоятельно — инструменты (металлофоны, цитры, триолы и др.), настольные музыкально-дидактические игры, комплекты различных кукольных театров, элементы костюмов, атрибуты, художественные игрушки.

Говоря о косвенном влиянии на детское музицирование, мы имеем в виду особое, очень тонкое руководство педагога: предварительное планирование и создание условий, стимулирующих самостоятельную деятельность.

Это руководство проявляется в лаконичных предложениях, идущих как бы от соучастника: «Поиграем в праздник», «Интересно теперь послушать, как Таня сыграет эту попевку на металлофоне», «А хотите, я вам покажу музыкальную сказку». Фактически эти предложения не содержат указаний, инструкций, как надо действовать.

Воспитатель или музыкальный руководитель идет навстречу желаниям ребят, осторожно направляя их самостоятельную музыкальную деятельность в часы игр в помещении и во время прогулок на воздухе (если позволяют погодные условия). В основном все дети поют или играют, проявляя самостоятельность. Но педагог наблюдает, почему некоторые из них не участвуют в музицировании (не интересуются, стесняются или не находят контакта с другими детьми). В таких случаях делается попытка заинтересовать, помочь каждому проявить себя. Создается

атмосфера непринужденности и особого настроя на музыкальную деятельность. В этих условиях воспитатель должен быть активным участником музицирования. Участие его заключается не столько в исполнении отдельных произведений, сколько в создании атмосферы недавно прошедших праздников, настроения, оказании помощи в организации развлечения или игры.

Таким образом, детская самостоятельная деятельность в основном проявляется в форме сюжетно-ролевой игры с музыкальным оформлением, различных дидактических игр и упражнений (типа самообучения и взаимообучения), т. е. в музицировании. Разумеется, имеются многочисленные варианты этих форм.

Основной путь стимулирования этой деятельности — использование косвенных влияний: установление общих черт, связей между занятиями и самостоятельным музицированием; воспроизведение праздничных впечатлений; создание материальной среды, зоны и оборудования; косвенный характер руководства со стороны воспитателя.

Повседневное совершенствование собственных художественных способностей, умение увлечь детей любимым делом, установление контактов с каждым из них, влияние своим примером, овладение по мере возможностей способами художественной практики — таковы требования, предъявляемые к педагогу — организатору самостоятельной деятельности дошкольников.

Наличие музыкальной деятельности свидетельствует о хорошем уровне развития ребенка, его способности проявить собственное отношение к окружающему — увиденному и услышанному. Умение переносить полученный на музыкальных занятиях опыт в другие условия помогает утвердиться чувству уверенности в себе, активности и инициативы. В совместной деятельности складываются дружеские отношения между детьми, реализуются их творческие замыслы. Самостоятельная деятельность воспитывает настойчивость, увлеченность, дает радость открытий.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «самостоятельная деятельность» детей.
2. Чем характеризуется музыкальная самостоятельная

деятельность детей 4—7 лет, какова ее структура?

3. В чем заключаются особенности музицирования детей как своеобразной формы проявления их самостоятельной музыкальной деятельности?

4. Охарактеризуйте косвенный характер педагогического руководства самостоятельной деятельностью.

5. Сопоставьте методические приемы обучения с использованием показа с приемами косвенного руководства самостоятельной деятельностью.

6. Какова роль семьи в стимулировании музицирования детей?

7. Какие материальные условия необходимы в группе для побуждения детей к самостоятельному музицированию?

8. Проведите наблюдения за музыкальной деятельностью детей, возникающей по их инициативе (предварительно составьте план и схему наблюдения).

9. Разработайте примеры учебных заданий на занятиях, требующих от детей самостоятельной деятельности.

10. Составьте план создания материальной базы, оборудования, пособий, способствующих становлению самостоятельной музыкальной деятельности детей в средней, старшей, подготовительной группах.

Темы для рефератов

1. Характеристика особенностей музыкальной самостоятельной деятельности и ее различных форм организации.

2. Косвенные методы руководства музыкальной самостоятельной деятельностью детей.

Глава 10. МУЗЫКА В БЫТУ ДЕТСКОГО САДА
§ 1. ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

«Музыка, как всякое искусство, помогает детям познавать мир и воспитывает детей, причем воспитывает не только их художественный вкус и творческое воображение, но и любовь к жизни, к человеку, к природе, любовь к своей Родине, интерес и чувство дружбы к народам других стран»[89]. Поэтому музыка должна быть постоянным спутником повседневной жизни детей, отражать окружающий их мир в ярких образах, вызывать сопереживание этих образов, будить чувства и мысли, стремление к деятельности, формировать внутренний духовный мир ребенка, побуждать к творчеству.

Если дети любят музыку, сроднились с ней, чувствуют в ней потребность, тогда музыка начинает звучать в группе по инициативе самих детей в различные моменты их деятельности, вызывая радостное ощущение жизни. Для этого необходимо, чтобы дети имели определенный запас песен, игр, хороводов, исполняли мелодии на детских музыкальных инструментах. Вся эта доступная ребенку музыкальная деятельность и должна быть предметом внимания воспитателя группы. При этом очень важно, чтобы он сам имел музыкальный слух, владел всем детским репертуаром, играл на различных детских музыкальных инструментах, мог показать образец исполнения. Во многом от воспитателя зависит, чтобы музыка вошла в жизнь детей, стала их насущной потребностью.

Воспитатель, любящий музыку, использует грамзапись, поет детям, прививает им навыки слушания музыкальных произведений, вовлекает в пение.

Практика показывает, что в такие моменты создается особое настроение, эмоционально сближающее детей и педагога, возникает непринужденная, задушевная беседа, непосредственные высказывания детьми своих мыслей, впечатлений, желаний; возникает общность переживаний детского коллектива, укрепляются дружеские чувства.

Понимая воспитательную силу музыки, педагог заботится о создании условий для ее постоянного использования в жизни группы. Он организует для детей концерты, различные традиционные дружеские встречи — дни рождения, проводы в

школу, встречи со школьниками, бывшими воспитанниками детского сада, планирует слушание радио, телепередач, организует и поддерживает возникающие по инициативе детей песни, игры, хороводы, вводит пение и музыку на утренней гимнастике и физкультурных занятиях, предварительно согласовав это с музыкальным руководителем.

Чтобы квалифицированно направлять в группе музыкальную деятельность детей, воспитатель систематически работает с музыкальным руководителем: разучивает музыкальные произведения, совершенствует собственное исполнение детского репертуара, консультируется с музыкальным руководителем по вопросам методики проведения концертов, подготавливает грамзапись или привлекает для этого взрослых (сотрудников детского сада, родителей), отбирает вместе с музыкальным руководителем материал для всех видов развлечений.

Владея музыкальным репертуаром и методикой, воспитатель постоянно помогает музыканту-специалисту организовывать работу вне музыкальных занятий в соответствии с задачами и особенностями ее проведения в условиях данной группы.

Молодые воспитатели со средним педагогическим образованием (окончившие педучилище) владеют детским программным репертуаром: они поют, хорошо двигаются, т. е. достаточно подготовлены для участия в музыкальном воспитании детей. Поэтому обязанностью музыкального руководителя является организация дальнейшего повышения их музыкальной квалификации и качества исполнения детского репертуара (в условиях конкретной работы с детьми данной возрастной группы), использование музыки в повседневной жизни детей.

Для этого музыкальный руководитель регулярно работает с воспитателями, помогая им в руководстве музыкальной жизнью детей, в целях поддержания работы на определенном эстетическом уровне, но в то же время тактично контролирует их.

Таким образом под руководством музыкального руководителя и воспитателя дети приучаются к общению с музыкой.

§ 2. РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ РАЗВЛЕЧЕНИЙ И РОЛЬ МУЗЫКИ В НИХ

Развлечения представляют собой наиболее яркие события в повседневной жизни детей, доставляющие радость и эстетические переживания.

В целях музыкально-эстетического развития детей и решения воспитательных задач развлечения регулярно намечаются в перспективном и календарном планах. Они имеют различные виды: концерты, драматизации, кукольный и теневой театр, настольный плоскостной и театр игрушки. Программу их подготавливает воспитатель, консультируясь с музыкальным руководителем.

Исполнители запланированных мероприятий могут быть различны: в одном случае исполнителями являются взрослые — музыкальный руководитель, воспитатели, сотрудники детского сада, приглашенные для участия родители или школьники; в другом — совместно со взрослыми участвуют и дети. Интересно проходят развлечения, предложенные самими детьми и организованные с помощью воспитателя. Ребята самостоятельно составляют программу, намечают исполнителей, ведущего программу, предлагают оформление.

Остановимся на отдельных видах развлечений.

Концерты

Слушание музыки в группе, организованное для детей в форме небольших концертов, позволяет осуществлять музыкальные воспитательно-образовательные задачи, содействует развитию у детей художественного вкуса, любви к музыке.

Используя для концертов грамзапись, воспитатель имеет возможность познакомить детей с прекрасными образцами народной, классической русской и советской музыки, представленной в исполнении лучших артистов, Слушая музыкальные произведения, исполненные на различных инструментах (фортепиано, скрипка, виолончель, гобой, флейта), дети знакомятся с их тембровой окраской. Они слушают и сравнивают характер звучания симфонического оркестра и

оркестра народных инструментов.

Помимо концертов, систематически планируемых в течение года, дети слушают музыку по своей инициативе — просят послушать любимые произведения (обычно это желание возникает к концу дня), а иногда инициатором прослушивания выступает воспитатель. Такие непринужденные минуты слушания музыки доставляют ребенку радость, и это необходимо всячески поощрять и поддерживать.

Программы концертов, составленные на основе имеющейся грамзаписи, должны быть разнообразны. Так, интересны для детей проверенные на практике тематические концерты о творчестве композиторов: «Детям о музыке» (М. И. Глинки, П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, С. С. Прокофьева, Д. Д. Шостаковича, Д. Б. Кабалевского и др.).

Ребята с удовольствием слушают фрагменты оперы «Сказка о царе Салтане» Н. А. Римского-Корсакова по одноименной сказке А. С. Пушкина, а также сказку «Петя и волк» С. С. Прокофьева, «Петушок» М. И. Красева на текст М. П. Клоковой и другие вокальные и инструментальные произведения.

Концерт может быть посвящен народной музыке (песни и народные мелодии в исполнении певцов, отдельных народных инструментов или всего оркестра народных инструментов).

Перед каждым концертом воспитатель проводит краткую беседу (о народном творчестве или о творчестве отдельного композитора), консультируясь по всем вопросам с музыкальным руководителем и знакомясь со специальной литературой.

Интересно проведение указанных выше музыкально-литературных концертов, если в них принимают участие и дети, и взрослые. Эти концерты могут быть тематическими, связанными со временем года; программы концертов составляются на темы о Родине («Наша Родина», «Москва — наша столица»), о природе и животных («О наших любимых зверях и животных», «В зоопарке») и т. д.

Не меньший интерес вызывают у ребят концерты, программа которых составлена из отдельных произведений, не объединенных общей тематикой. На таких концертах дети исполняют знакомые им песни и стихи, чередуясь с выступлением взрослых (музыкальный руководитель, воспитатели, родители).

В программу концертов, организуемых по инициативе самих детей, подбираются наиболее любимые из разученных ими песен, а также танцы, игры, сценки кукольного театра или театра игрушек. Проходит это все под пение детей, а иногда по их просьбе под аккомпанемент какого-либо музыкального инструмента в исполнении музыкального руководителя. На свои

концерты старшие дети часто приглашают гостей — малышей или сверстников из другой группы.

Кроме указанных примерных тем и программ концертов, возникает необходимость проведения концертов, связанных с памятными датами (юбилеями поэтов, музыкантов, писателей), и дело чести педагогического коллектива откликнуться на такое всенародное событие. Инициатором такой работы является музыкальный руководитель, который готовит соответствующую беседу, составляет программу концерта, привлекает к активному участию воспитателей. Тематика и содержание концертов, высокий эстетический уровень музыкальных произведений, профессиональное исполнение — все это способствует воспитанию у детей музыкального вкуса, любви к музыке.

Таким образом, начиная с детского сада музыка входит в жизнь ребенка и становится любимым видом искусства.

Драматизация

Драматизация — наиболее любимая детьми форма игровой деятельности, предоставляющая большие возможности, для развития их творческого воображения.

Возникающие в повседневной жизни игры детей в «театр», «клуб», «спектакль», «стадион», «концерт» заключают в своем содержании различные компоненты драматизации. Например, затевая игру в театр, дети самостоятельно организуют обстановку театра (ряды стульев, сцену, билеты и т. п.) и разыгрывают для зрителей какую-либо сказку с пением, например, «Теремок», русская народная мелодия; драматизируют песни «Тень-тень», «Журавель» Вик. С. Калинникова, «Заинька и волк» Е. Н. Тиличеевой и др. В игре-драматизации они обычно используют материал, разученный на музыкальных занятиях. В этих играх определяющим началом являются текст песни и ее мелодия. Однако персонажи, своеобразная их эмоциональная характеристика — творчество самих детей.

Такие игры-драматизации имеют большое значение для развития творческой исполнительской деятельности, музыкального слуха и ритма. Кроме того, являясь деятельностью «для других» (для зрителей), игры приобретают общественный смысл; это воодушевляет детей, повышает качество исполнения взятых на себя ролей, воспитывает чувство ответственности, доставляет творческую радость. Сознание, что он доставляет удовольствие другим, вызывает у ребенка эмоциональный

подъем, помогает выразительно интерпретировать игровой образ — воспитывает артистичность. Игры-драматизации с пением, возникающие по инициативе детей, заслуживают внимания, поощрения, поддержки и помощи воспитателя в предоставлении им необходимого оформления спектакля.

Поощряя игры-драматизации, воспитателю следует обращать внимание на активность всех детей группы и обязательную смену их ролей — организаторов игры и артистов. Организаторами игр-драматизаций могут быть воспитатель и музыкальный руководитель. Так, при составлении плана работы они в качестве развлечений могут запланировать некоторые сюжетные музыкальные игры, разученные на музыкальных занятиях в сопровождении фортепиано. В таких случаях в развлечениях участвует непосредственно музыкальный руководитель, а в качестве зрителей приглашаются дети других возрастных групп. Целесообразно, чтобы разученная музыкальная игра-драматизация (например, «Магазин игрушек», «Моряки» Л. В. Банниковой, «Космонавты» Е. Н. Тиличеевой и др.) повторялась неоднократно в течение некоторого времени. Это позволит всем детям выступить в качестве артистов и исполнителей разных ролей. Например, в игре «Магазин игрушек» участвует вся группа, каждый выполняет ту или иную роль: продавец, заводные игрушки (лошадки, куклы, самолеты, птички, солдатики и др.). Кроме того, двое-трое детей могут быть организаторами — встречают гостей, проверяют билеты, дают звонки, объявляют участников игры. При повторении игры-спектакля роли организаторов выполняют другие дети, а организаторы становятся артистами.

Есть сказки-игры с небольшим количеством персонажей, например «Теремок» (семь детей). В таких случаях, чтобы не лишать возможности участия в спектакле каждого ребенка группы, игра повторяется 3—4 раза для различных возрастных групп (младших, средней и т. д.).

Как показали исследования и практика, организация повторных игр-спектаклей имеет большое воспитательное значение. Она создает атмосферу дружбы, исключает огорчения, обиды, зависть, воспитывает у каждого ребенка творческие способности, веру в свои силы, чувство равноценности в коллективе.

По мнению В. А. Сухомлинского, неспособность ребенка к чему-либо является следствием педагогического бессилия воспитателя, неумения его научить, воодушевить, поощрить первые попытки, в данном случае самостоятельной творческой исполнительской деятельности. К сожалению, в практике

наблюдаются случаи, когда педагог не проявляет внимания к более слабому, отстраняет его от участия в индивидуальных и групповых выступлениях, боясь снизить уровень какого-либо «номера» при выступлении детей. Такие случаи нетерпимы. Наоборот, педагог должен окружить детей, нуждающихся в помощи и поддержке, самым пристальным вниманием, создать им условия для проявления активности, стимулировать их творческое воображение, самостоятельность, поощрять первые удачи, создавая в группе атмосферу доброго отношения, взаимопонимания и дружбы. Доброжелательность и чуткость педагога, дружеская поддержка детей группы помогут раскрыться каждому ребенку, будут способствовать развитию его музыкальных и творческих способностей. Это отвечает одной из основных современных педагогических задач — формированию всесторонне развитой творческой личности.

Кукольный, теневой, настольно-плоскостной театр и театр игрушек

Большую радость доставляет детям кукольный и теневой театр, а малышам — настольный театр знакомых и любимых игрушек.

Все эти виды театрализованных зрелищ интересны для детей, вызывают у них непосредственную активную реакцию, воспитывают добрые чувства, дают возможность самостоятельно выразить свое отношение к зрелищу в целом и к отдельным персонажам — куклам, вызывают желание подражать представлению — самостоятельно воспроизвести его с помощью игрушек, стимулируют творческую инициативу детей. Все указанные виды театрализованных представлений доступны по своей организации и исполнению воспитателям детского сада.

Содержанием спектаклей служат русские народные сказки, пьески и сценки, специально обработанные и написанные для детей. Сценарии спектаклей имеются в различных сборниках и периодически печатаются в журнале «Дошкольное воспитание».

Каждый из театров требует от воспитателя знания техники вождения кукол, игрушек, плоскостных фигур. Отработанная техника придает персонажам спектакля свободу действий на ширме (столе), помогает педагогу сосредоточить внимание на выразительности движений персонажей, на согласованности текста и движений.

Для достижения мастерства «кукловода» необходима

тщательная кропотливая подготовка.

Важнейшая роль в театрализованных представлениях принадлежит музыке, она способствует более эмоциональному восприятию содержания, содействует сопереживанию ребенком художественных образов, вызывает смену разнообразных чувств и соответствующих им ответных реакций детей.

Музыкальное вступление (если оно есть) к сюжету сказки, пьески, сценки (аналогично интродукции) создает настроение детям-зрителям, эмоционально подводит к восприятию ожидаемого представления. В ходе развертывания действия музыка эмоционально характеризует игровые образы, углубляет по ходу содержания спектакля различные, возникающие у детей настроения, например: тревоги (когда лиса подкрадывается к зайчику), грусти (переживание обиженного зайчика), веселья (в сценках игр и плясок персонажей, особенно в общих плясках), торжественности, праздничности (в марше, общем шествии кукол-игрушек— в соответствии с содержанием данного спектакля).

Таким образом, музыка, песня придают особую выразительность действиям персонажей, иногда предвосхищают появление кого-либо из них характерным для каждого звучанием (вступлением) мелодии (подобно лейтмотиву). Музыка оказывает влияние и на педагогов-актеров, помогая им более эмоционально передать чувства героев спектакля. Поэтому от музыкального сопровождения требуется высокая эстетическая выразительность. Итак, согласованность выразительной игры кукол-актеров с исполнением музыки, а также художественное оформление спектакля (ширма, реквизит) позволяет назвать театрализованные представления одним из особых видов искусства для детей.

В большинстве случаев в ходе спектакля чередуются разговорная речь, стихи, музыка, песня. Последовательность этих моментов должна быть непрерывной, плавной, без неожиданных пауз, нарушающих общее впечатление. Слаженность, общий ритм спектакля обеспечиваются тщательной подготовкой воспитателя и музыкального руководителя, их высокой профессиональностью. В ряде случаев, когда спектакль не имеет специально созданного для него музыкального сопровождения, музыкальный руководитель сам подбирает для представления песни и фрагменты музыкальных произведений в соответствии со своим вкусом, чувством стиля, композиции, т. е. проделывает серьезную подготовительную работу.

Разученный спектакль пополняет собой репертуар кукольного театра для детей и должен войти в их жизнь. Периодически повторяясь, он является для них радостным событием, стимулом

их творческой деятельности.

По вопросам организации кукольного, теневого театра и настольного театра игрушки можно обратиться к сборникам, в которых раскрывается конкретное содержание работы и разработана методика подготовки, разучивания и показа кукольных представлений детям[90].

Наблюдения свидетельствуют, что кукольный, теневой театр, спектакль игрушки оказывают большое влияние на творчески игровую деятельность детей. Кукольные и игрушечные спектакли захватывают детей, побуждают к воспроизведению виденного ими в повседневных играх. Постепенно с помощью воспитателя дети осваивают доступные для них приемы вождения кукол и игрушек. Целесообразно, чтобы ширмы для кукольного театра были удобной конструкции, специально приспособленной для детей. Куклы бибабо должны соответствовать размерам детской руки. Необходимые персонажи для театра игрушек ребята подбирают вместе с воспитателем. Помимо воспроизведения виденного спектакля, дети начинают драматизировать с куклами любимые сказки или самостоятельно придумывают сценки, внося в них сказочные элементы и яркие жизненные впечатления. Увлекаясь своей деятельностью, дети старших групп проявляют желание показать свои спектакли другим детям, устраивают «театр», приглашают малышей и играют для них. Спектакль как деятельность «для других» усиливает эмоционально-творческий подъем детей, содействует возникновению чувства артистичности, увлеченности. Дети испытывают удовлетворение, они с гордостью рассказывают воспитателю, что доставили удовольствие малышам.

Для самых маленьких используют простейшие игры и забавы, вызывающие у них радостные эмоции («Ладушки» — русская народная прибаутка, «Волк и козлята» Т. П. Ломовой и др.), а также кукольный и настольный театр игрушек.

Театрализованные представления оказывают положительное влияние на общее развитие ребенка, его воображение, творческую инициативу, развитие музыкальности, обогащение словаря. Кроме того, они способствуют формированию навыка обращения с предметами, что особенно важно в воспитании дружбы, товарищества, проявляющихся во взаимопомощи детей, выполнении общего замысла, взаимопонимании, умении согласованно действовать.

В музыкально-эстетическом воспитании детей определенную положительную роль играет радио и телевидение. Для детей теле- и радиопередачи не являются чем-то новым — они их слушают и смотрят дома.

В детском саду после предварительного ознакомления с недельной программой радио и телевидения передачи можно планировать и включать в расписание для различных возрастных групп. В тот день, когда намечено слушание радиопередачи, воспитатель предварительно сообщает детям, какую передачу они сегодня будут слушать. Он может обратить внимание на интересные моменты музыкальной сказки, песни, игры, подчеркнуть их эмоциональный характер, художественно-музыкальные особенности.

По окончании передачи уместно сделать краткое заключение о прослушанном, задать детям вопросы о том, что им особенно понравилось.

Во время слушания радиопередачи важно, чтобы было тихо, дети были спокойны, удобно сидели. При повторении знакомых передач дети узнают голоса артистов, особенно голос любимого всеми сказочника — артиста Н. В. Литвинова, голоса некоторых других артистов. Дети радуются «встрече» со своими добрыми друзьями и ждут их выступления. Такие радиопередачи развивают у ребят навыки слушания музыки, знакомят их с новыми песнями, играми. Интересную радиопередачу воспитатель может записать на магнитофон, затем предложить детям ее послушать (в удобное время).

Интересны и телепередачи, особенно мультипликационные детские фильмы в сопровождении музыки, нередко вызывающие восторг маленьких зрителей. С удовольствием воспринимаются кукольные спектакли, кинофильмы, различные детские передачи: «Мы играем и поем», «АБВГДейка» (частично), «Ребятам о зверятах» и др.

Все это должно быть отражено в общем и календарном планах развлечений, предварительно критически проанализировано. В воспитательной работе телепередачи и слушание музыки содействуют, с одной стороны, организованности, развитию культуры слушания и поведения, а с другой — возможности для ребенка свободно выразить свое эмоциональное отношение к содержанию увиденного и услышанного, т. е. развивают мышление и речь.

В повседневной жизни детей большое значение имеют самостоятельное непринужденное пение, игры и хороводы, организуемые по инициативе самих детей, особенно летом на природе. В таких случаях важную роль играет отношение воспитателя к самостоятельной деятельности ребят, его положительная оценка и поддержка. Минуты совместного пения, игр, танцев, возникающих по желанию детей, вызывают особое настроение, сближают и объединяют детский коллектив.

§ 3. МУЗЫКА НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ И УТРЕННЕЙ ГИМНАСТИКЕ

Музыка, используемая на физкультурных занятиях, сопровождает движения и благотворно влияет на их качество: выразительность, ритмичность, четкость, плавность, слитность.

Движения с музыкальным сопровождением положительно влияют на развитие слуха, воспитывают временную ориентировку — способность двигаться в рамках определенного времени, согласовывая свои движения в соответствии с различным метроритмическим строением музыкального произведения. Метроритмическая пульсация, с которой связаны движения детей, вызывает согласованную реакцию всего организма ребенка (дыхательной, сердечной, мышечной деятельности), а также эмоционально-положительное состояние психики. Все это содействует общему оздоровлению организма.

Музыкальное сопровождение дается на физкультурных занятиях при выполнении детьми основных движений (ходьба, бег, прыжки, поскоки), а также общеразвивающих, гимнастических упражнений, особенно интересных для детей, когда они выполняют их с предметами (ленты, мячи, флажки, обручи, шарфы и т. п.). Такие упражнения близки в своей основе простейшим движениям художественной гимнастики, они увлекают детей, развивают координацию и пластичность, способствуют развитию навыка обращения с предметами.

Музыкальное сопровождение строевых упражнений содействует их согласованности и целенаправленности, соответствия изменениям характеру и формы музыкального произведения. При ходьбе под музыку марша (бодрого или торжественного) у ребенка возникает эмоциональный подъем, он выпрямляется, его тело принимает наиболее правильное положение, содействуя выработке красивой осанки.

Перед выполнением движений с музыкальным сопровождением детям необходимо послушать музыкальное произведение в целом, понять его содержание и форму. Следует обратить внимание на средства музыкальной выразительности произведения, что должно отразиться в форме и динамике движений.

В подвижных играх на физкультурном занятии музыка используется выборочно, по усмотрению педагога. Так, в игре

«Ловишки с лентами» сначала дети под музыку легко бегают врассыпную по залу. Окончание ее звучания точно совпадает с сигналом «лови», при этом водящий ловишка стремится взять у детей ленточки (выдернуть их сзади из-за пояса). Эта часть игры проходит без музыкального сопровождения, так как в данный момент дети не могут слушать музыку: движения их индивидуальны и зависят от поведения ловишки; они то приостанавливаются, то убегают и увертываются от него; детям трудно сдерживать свои эмоции, и они выражают их восклицаниями. Поэтому музыка здесь не нужна. Завершая игру, дети проходят под марш сначала в быстром, а затем в постепенно замедляющемся темпе музыки, а с ее окончанием останавливаются. Возникшее в игре возбуждение снижается, и организм ребенка входит в норму.

При подготовке упражнений для физкультурных занятий, а также к утренней гимнастике, о которой речь пойдет ниже, необходима полная согласованность между воспитателем и музыкальным руководителем.

Прежде всего это относится к отбору для утренней гимнастики упражнений, сопровождаемых музыкой, а также требований к каждому из них по качеству выполнения, темпу и длительности. Музыкальные произведения подбирает музыкальный руководитель. Целесообразнее пользоваться вышедшими из печати сборниками: «Музыка для утренней гимнастики в детском саду»[91] или «Утренняя гимнастика под музыку»[92].

В первом из них содержатся комплексы упражнений для детей всех возрастных групп, начиная от 3—4 и до 6—7 лет, с музыкальным сопровождением, рисунками и подробными методическими указаниями Н. А. Метлова. Еще в 30-е годы Н. А. Метлов вместе с профессором А. А. Невским разработали особую систему физических упражнений для детей, которая и легла в основу утренней гимнастики для дошкольников на все последующие годы. Музыка к упражнениям в данном сборнике написана композиторами специально.

Во втором сборнике даются комплексы упражнений для второй младшей, средней, старшей и подготовительной к школе групп, рисунки, краткие методические указания. В конце сборника предлагается нотная литература — сочинения различных, преимущественно советских композиторов. Музыка для сопровождения упражнений систематизирована, взята из различных сборников и дана с учетом доступности восприятия и воспроизведения ее детьми в движениях.

При использовании этих методических пособий отпадает

случайность в подборе музыкальных произведений неопытными музыкальными руководителями и обеспечивается возможность регулярной смены маршей и музыки для упражнений, что содействует активизации музыкального восприятия детей и выразительности выполнения ими движений.

Упражнения утренней гимнастики сначала разучиваются на физкультурных занятиях без музыки. При этом основное внимание воспитатель уделяет качеству выполнения упражнений (четкость исходных положений, прямая осанка, правильность выполнения каждого упражнения, своевременность вдоха и выдоха с фиксацией его звуком или словом). Важно разъяснить и показать детям, что и как они должны делать, научить их самостоятельно ориентироваться в пространстве (во время ходьбы, бега и при выполнении упражнений стоя на месте). Поэтому, начиная со второй младшей группы, воспитатель при ходьбе не должен быть впереди детей (как принято в практике — «за воспитателем»), так как он будет заслонять перед ведущим ребенком и всеми детьми перспективу пространства, тем самым замедлять развитие у них пространственной ориентировки. Целесообразнее, как показал опыт, расставлять для ориентировки предметы — кубики, флажки и т. п. В таких случаях движения детей регулируются указаниями воспитателя («Доходите до флажка»), и дети приучаются к восприятию пространства и постепенной ориентировке в нем. Если же дети еще не могут этого выполнить, воспитатель должен повести группу сам, но в таком случае он должен идти рядом с ведущим ребенком, слева от него.

В сопровождении музыки все разученные физические упражнения приобретают большую четкость, точность, плавность.

Музыкальный руководитель обращает внимание на согласованность движений детей с характером музыки, ее началом и окончанием. В младшей группе педагог приучает к этому путем одновременного сочетания слова, музыки и действий самих детей, т. е. воздействует на их сознание, слуховое и зрительное восприятие. Так, начало ходьбы в соответствии с началом звучания музыки, обычно затрудняющее ребенка, подкрепляется командой педагога: «Идите». Окончание ходьбы подтверждается словом «остановитесь», совпадающим с одновременным прекращением музыки. Все это создает условия для наиболее быстрого и прочного усвоения детьми данного навыка.

Под руководством музыкального руководителя дети, выполняя физические упражнения в сопровождении музыки, двигаются и изменяют движения в согласованности с

музыкальным произведением и средствами музыкальной выразительности, начинают и оканчивают движение в соответствии с началом и окончанием звучания музыки. Таким образом, музыкально-ритмические навыки, формируемые в процессе музыкального воспитания, совершенствуются на физкультурных занятиях и утренней гимнастике.

Итак, музыка в повседневной жизни детей поднимает их жизненный тонус, эмоционально окрашивает разнообразную деятельность, воспитывает нравственно-эстетическое отношение к окружающему, развивает мысль, творческую инициативу, вносит значительный вклад в формирование личности ребенка.

Вопросы и задания

1. Расскажите о значении музыки в повседневной жизни детей.
2. Каково значение систематической работы музыкального руководителя с воспитателем группы?
3. Какие виды развлечений вы знаете и какова роль музыки в этих развлечениях?
4. Расскажите об использовании радио- и телевизионных передач в музыкальной жизни группы.
5. Что вы можете рассказать о музыкальном сопровождении физических упражнений на физкультурных занятиях и утренней гимнастике, его эстетическом, воспитательном значении?
6. Разработайте план одного из видов развлечений (на выбор).
7. Составьте план музыкально-литературного концерта для старших групп (с участием детей и взрослых).
8. Составьте план физкультурного занятия с указанием компонентов его, требующих музыкального сопровождения.

Темы для рефератов

1. Благотворное влияние музыки, сопровождающей ребенка в дни его детства.
2. «Красота музыки имеет своим источником красоту окружающего мира» (В. А. Сухомлинский).
3. Развлечения — одно из ярких компонентов содержания повседневной жизни детей.

4. Театрализованные музыкальные представления как одно из особых видов искусства для детей.

5. Влияние концертов на воспитание у детей музыкальной культуры и любви к музыке.

Глава 11. РОЛЬ МУЗЫКИ НА ПРАЗДНИКЕ В ДЕТСКОМ САДУ
§ 1. МУЗЫКА НА ПРАЗДНИКЕ. ОТБОР МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТСКОГО ПРАЗДНИКА

Музыка на празднике в детском саду в синтезе взаимопроникающих искусств — художественного слова, танца, драматизации, предметов изобразительного искусства (оформления), представленных на празднике, оказывает сильное эмоциональное воздействие на детей.

Вся программа праздника, действия детей — праздничное шествие, пение, игры, пляски, различные сценки и неожиданные для детей сюрпризы — сопровождаются музыкой, вызывающей у детей эмоционально-творческий подъем в их исполнительской деятельности.

Музыка помогает раскрыть идею и содержание праздника, окрашивает различные части праздничной программы и, придавая им то торжественное, то веселое, то шутливое настроение, вызывает соответствующую реакцию всех присутствующих в зале детей и взрослых, объединяя всех общим эстетическим переживанием.

Хорошая, яркая музыка проникает в душу ребенка, затрагивает чуткие струны его сердца, оставляя в глубине его неизгладимый след, неповторимые радостные впечатления детства. Она связывает ребенка незримыми нитями с искусством родной страны, создавая эмоциональную основу для воспитания чувства любви и преданности своей Родине.

Таково воспитательное и эстетическое значение музыки вообще и на детском празднике особенно.

При составлении праздничной программы очень важно произвести тщательный отбор музыкальных произведений. Они должны соответствовать идее, тематике праздника по своему содержанию и форме.

В программу праздника обычно включается народная, русская классическая и советская музыка. В некоторых случаях могут быть использованы произведения зарубежных композиторов.

В детском саду отмечаются общенародные праздники нашей страны: 7 Ноября — годовщина Великой Октябрьской социалистической революции, 22 апреля — день рождения В. И.

Ленина, 23 февраля — День Советской Армии, 8 Марта — Международный женский день, 1 Мая — День международной солидарности, 9 Мая — Праздник Победы. Кроме того, Новый год — праздник новогодней елки, выпуск детей в школу.

В зависимости от темы, эстетических и педагогических задач праздничной программы изменяется и варьируется его структура, по-разному планируется вход детей в зал, изменяется характер и содержание творческо-исполнительской деятельности детей, зрелищных сюрпризных компонентов праздника и т. д.

Так, праздники, посвященные 7 Ноября, 1 Мая, начинаются торжественным шествием детей со знаменами, цветами, флажками, воздушными шарами. Радостная праздничная музыка марша сопровождает это шествие, вызывает общий для всех эмоциональный подъем. Поэтому марш должен быть современным, углубляющим идею праздника, соответствующим духу нашего народа, нашей советской действительности. Например, в день праздника Октября великолепно звучит «Песня о Родине» И. О. Дунаевского. В день 1 Мая с успехом можно использовать песню «Москва майская» Дан. Я. и Дм. Я. Покрасса. Это праздничная, солнечная, жизнерадостная песня о нашей столице.

Массовые песни — марши, написанные известными советскими композиторами (А. Г. Новиков, С. С. Туликов, В. П. Соловьев-Седой, Э. С. Колмановский, К. Я. Листов и др.), любят и взрослые, и дети. Пение их на празднике вызывает эмоциональный подъем и общность чувств всех его участников.

Специально для детей советские композиторы написали немало хороших, торжественных и веселых праздничных маршей. Так, часто используется на праздниках «Праздничный марш» Е. Н. Тиличеевой с его динамично нарастающим вступлением и вслед за ним четким ритмом с хорошо оттененной контрастно-регистровой окраской средней части.

Пользуется успехом «Праздничный марш» композитора Н. Н. Леви, во вступлении к которому передается звучание пионерского горна. Мелодия его, построенная на триолях, к концу постепенно повышается и кончается на последнем звуке ферматой, как бы призывая к праздничному шествию.

Очень любят дети «Праздничный марш» В. П. Герчик. В этом жизнерадостном и веселом марше удачно сочетаются слова и музыка. Наблюдения показывают, с каким удовольствием дети его разучивают и исполняют.

Приведенные примеры говорят о том, что у музыкального руководителя всегда есть возможность выбрать марш в соответствии с темой праздника и возрастом детей.

Марш, открывающий торжество, требует тщательной подготовки педагога-музыканта к его исполнению. На празднике торжественный марш хорошо исполнить (если это возможно) в четыре руки, что придает маршу характер «оркестрового» звучания, усиливает значимость предстоящего события. Для исполнения песен-маршей рекомендуется подготовить небольшую хоровую группу из состава воспитателей и сотрудников детского сада. Эмоциональная и эстетическая сила воздействия на детей торжественного марша в таком исполнении подтверждена лучшим музыкальным опытом детских садов.

Итак, выразительное исполнение торжественного марша в начале праздника имеет важное значение для создания общего праздничного тона, углубления значимости момента, эмоционального настроя детей и взрослых.

На утреннике обязательно звучат песни в исполнении детей. Их содержание должно отражать идею праздника.

Советские композиторы (М. И. Красев, Ан. Н. Александров, Е. Н. Тиличеева, В. П. Герчик, Т. П. Попатенко, В. И. Витлин и др.) создали много хороших праздничных песен, доступных для исполнения детьми. Звонкие, веселые, с удовольствием исполняемые каждым ребенком, они усиливают ощущение праздника и радости. В этих песнях поется о нашей великой Родине, о В. И. Ленине, о Советской Армии, о маме и бабушке, о природе и обо всем том, что окружает. Так, для подготовительной группы можно рекомендовать песню «Про нашу Советскую Родину» А. Н. Пахмутовой. Песню можно использовать на празднике Октября, 1 Мая, а также на празднике Советской Армии.

Много хороших песен написано советскими композиторами о В. И. Ленине. Лучшие из них образуют музыкальную Ленинниану и входят в золотой фонд советских детских песен.

Среди песен о В. И. Ленине следует выделить лирическую задушевную «Песню о Ленине» композитора М. И. Красева на слова Т. А. Спендиаровой, «Ленин с нами» композитора З. Л. Компанейца на слова О. И. Высотской. Эта песня может исполняться на празднике 1 Мая и особенно в день рождения В. И. Ленина. В песне выражена забота Владимира Ильича о мирном будущем наших детей и детей трудящихся всех стран мира. Написана она в форме праздничного, торжественного марша.

В программе праздника Октября торжественно звучит песня «Ленин на параде» А. Н. Фаттаха на слова В. И. Викторова. Это бодрая, энергичная по характеру, написанная в ритме марша песня о военном параде на Красной площади. Она доступна детям для исполнения, поется с подъемом.

Гармонизация, ведущаяся на стаккато, акценты, имеющие синкопирующий характер, четкий ритм — все это придает ей характер торжественного марша. Ритмическая фигурация в начале и конце каждого музыкального периода вносит особую четкость и законченность. Песня вызывает у детей радость от самого начала ее исполнения.

Кроме указанных, существует еще немало хороших праздничных песен, заслуживающих рекомендации для использования в работе с детьми. Они напечатаны во многих сборниках.

Важнейшим критерием отбора музыкальных произведений для детей служит идейно-воспитательная и художественно-музыкальная значимость. Тщательно подготовив музыкальное произведение к исполнению, педагог знакомит с ним детей, предварительно рассказав им о его содержании в яркой и эмоциональной форме.

В репертуаре исполняемых на празднике песен всегда желательны народные песни, и особенно любимые детьми песни из их обычного репертуара. Знакомые детям песни исполняются легко, уверенно, и в день праздника они звучат особенно выразительно и воодушевленно.

Дети могут петь их хором, с запевалами-солистами или небольшой группой запевал. Пение детей может сопровождать выступление небольшой танцевальной, хороводной группы или игры.

Фортепианное сопровождение всех исполняемых детьми песен требует сдержанности звучания и интерпретации в соответствии с художественным образом и эмоциональным характером песни — торжественной или веселой, игровой, лирической или маршевой.

Уже вступление к песне обычно эмоционально настраивает детей, дает им возможность почувствовать ее характер и стимулирует выразительное пение.

Если песня исполняется одновременно двумя-тремя группами, то желательно, чтобы хором управлял дирижер. Им может быть поющий и обладающий музыкальностью воспитатель одной из старших групп.

Не только пение, но и многие другие номера праздничной программы исполняются под музыку.

Все отобранные для праздника музыкальные произведения, которые будут сопровождать пляски, хороводы, игры детей, требуют от музыкального руководителя выразительного и высокопрофессионального исполнения, подчеркивающего эмоциональный, своеобразный характер музыки — плавный,

задорный, хороводно-образный.

Каждая музыкальная миниатюра, сопровождающая движения детей, должна вызывать у них соответствующие эмоции, настраивать на определенный ритм, активизировать творческо-исполнительские возможности каждого ребенка. Все это возможно при условии тщательной подготовки музыканта-педагога к исполнению всех музыкальных произведений, звучащих на празднике, не допускающих ошибок, неточностей музыкального текста, исполняемых свободно, выразительно и, конечно, лучше всего наизусть. Те же требования предъявляются к музыкальному сопровождению театрализованных представлений — кукольного театра, инсценировок и т. д.

Итак, в течение всего праздника музыка «ведет» программу: воодушевляет и успокаивает детей, заставляет их радоваться и переживать — находит отклик в душе ребенка.

В этом эмоциональном, непосредственном воздействии музыки ее огромное значение, величайшая воспитательная сила, обращенная к душе и сердцу ребенка.

§ 2. ПОДГОТОВКА ПРАЗДНИЧНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ

Систематическая подготовка с детьми праздничного музыкального материала определяется четко составленным перспективным планом работы по музыкальному воспитанию.

В «Программе воспитания в детском саду» на каждый квартал указываются песни, игры, танцы и упражнения, соответствующие по своему содержанию приближающемуся празднику. Перспективный план, составленный на основе требований программы, позволяет своевременно распределить для разучивания с детьми праздничный музыкальный репертуар. Тем самым создаются условия для постепенной подготовки этого репертуара без ненужной спешки и утомительных для детей внеочередных занятий.

Помимо предусмотренных программой музыкальных произведений для праздников, может быть разучен и дополнительный материал, который должен соответствовать теме праздника, обладать художественными достоинствами и быть доступным для исполнения детям данной возрастной группы. Это могут быть короткие характерные танцы — зайчика, лисицы, кукол, петрушек и т. п., исполняемые индивидуально или небольшой группой, а также небольшие сценки и инсценировки.

Весь материал, намеченный в перспективном плане, размещается в календарном и входит в содержание регулярных музыкальных занятий (фронтальные занятия, небольшими группами, индивидуальные занятия).

На фронтальных музыкальных занятиях разучиваются песни, танцы, игры, упражнения, в которых участвуют все дети данной возрастной группы. В содержании занятий, проводимых с небольшими группами (6—8 детей), намечается соответствующий музыкальный материал. Например, к празднику 1 Мая готовится украинский, белорусский, эстонский танцы, к празднику новогодней елки — танец снежинок, льдинок, петрушек и т. д. Кроме того, небольшими группами разучиваются инсценировки, различные сценки и другой материал, включенный в программу праздника.

Занятия с подгруппами проводятся во второй половине дня продолжительностью не более 7—10 минут. Столько же времени отводится и для индивидуальных занятий, на которых

разучиваются песенка какого-либо персонажа из музыкальной сказки, индивидуальный танец, музыкальная игровая роль,, исполнение мелодии песни на детском музыкальном инструменте и т. д.

Все виды перечисленных музыкальных занятий обеспечивают планомерную педагогическую музыкальную подготовку детей к будущему празднику в рамках установленного режима дня.

За несколько дней до праздника целесообразно провести одно или два коротких по времени (10 минут) музыкальных занятия, объединяющих 2—3 группы детей одновременно.

Цель этих занятий — показать детям под музыку марша вход в зал в начале праздника и построение. Детям указывается также направление движения во время праздничного шествия и намечаются ведущие каждой группы. Это поможет снять нервное напряжение от необычности обстановки и присутствия гостей на празднике.

Кроме того, на объединенных занятиях исполняются общие для всех детей песни в целях достижения ансамбля, взаимной слаженности пения, одновременного его начала и выразительности исполнения.

Однако не следует имитировать будущий праздник: произносить лозунги, повторять все номера программы, так как многое на празднике должно быть для детей неожиданным и вызывать у них непосредственную эмоциональную реакцию.

Праздник в детском саду — очень важная, хотя и небольшая частица всенародного праздника. Поэтому каждый ребенок должен почувствовать себя неотъемлемым участником общего для всех торжества, в соответствии со своими возможностями, уровнем музыкального развития чувствовать себя наравне со всеми, ощущать тепло дружного детского коллектива.

В праздничном шествии, песнях, общих плясках и играх участвуют, как мы уже говорили, все дети. Однако в программу праздника обязательно включаются индивидуальные выступления и выступления детей небольшими группами, показывающие рост музыкального и творческого развития, артистичность, отражающие результаты эстетического воспитания в детском саду. Распределение номеров праздничной программы среди детей представляет наиболее тонкую и трудную задачу для педагога: надо предложить каждому ребенку выступление по его силам. В этом случае способные дети находятся в лучших условиях: им поручают наиболее ответственные номера и они успешно с ними справляются. Труднее обеспечить участие в концерте тех детей, которые еще не достигли необходимого уровня музыкального развития, не уверены в себе, застенчивы, не

проявили каких-либо способностей. Однако и они должны выступить, пусть с более легким, но интересным для них заданием — одной из ролей в несложной музыкальной игре, групповом танце, в группе запевал в песне, чтении стихов, участвовать в выступлении оркестра.

При этом педагог должен добиться, чтобы порученное выступление воодушевило ребенка, доставило ему радость. Главное, чтобы он не почувствовал обидной снисходительности, недоверия к его возможностям.

Родители, доверяя детскому саду воспитание своего ребенка, надеются, что каждый из них получит всестороннее воспитание и развитие. Поэтому понятно их огорчение, когда они не видят среди участников выступлений своего ребенка. Однако самое главное, чтобы у ребенка с детства не возникли угнетающие психику эмоции, так называемый «комплекс неполноценности», и он не оказался бы в стороне от товарищей. Для этого так важно участие в празднике каждого ребенка. Он должен чувствовать себя равным среди равных в коллективе веселых и дружных сверстников, радоваться вместе со всеми.

§ 3. РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ, ВЕДУЩЕГО И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУПП ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКА

Ответственным за содержание, подготовку и проведение праздника, как и за всю работу по музыкальному воспитанию с детьми, является музыкальный руководитель.

Систематически работая со всем коллективом воспитателей в течение года, он в предпраздничный период объединяет для подготовки воспитателей тех возрастных групп, которые участвуют в данном празднике (младшие, средние, старшие).

Подготовку к празднику, как мы уже говорили, музыкальный руководитель начинает с разработки программы, которая требует вдохновенной творческой мысли, просмотра и анализа музыкального и литературного материала, тщательного отбора подлинно художественных произведений и в заключение общей композиции всего отобранного в стройный художественный сценарий.

При составлении программы музыкальный руководитель согласовывает с каждым воспитателем вопрос о распределении музыкальных заданий в его группе: для каждого ребенка, небольших групп, а также для всей группы в целом.

Согласовав все вопросы с воспитателями, музыкальный руководитель окончательно оформляет программу и представляет ее на собрании педагогического коллектива, где программа обсуждается, несколько корректируется и окончательно утверждается.

На педагогическом собрании из числа воспитателей выделяется ведущий праздника, его помощники, распределяются поручения между сотрудниками детского сада и устанавливаются сроки выполнения этих поручений (оформление зала, подготовка костюмов для детей, различных атрибутов для торжественного входа детей на праздник, подарков, оформление постановок, сценок, сюрпризных моментов и т. п.).

Роль ведущего поручается воспитателю, обладающему музыкальностью, артистичностью, умеющему держаться на сцене, эмоциональному, находчивому, знающему всех детей по именам.

Музыкальный руководитель составляет календарный план на весь подготовительный период, включающий все виды музыкальных занятий с детьми (фронтальные, небольшими

группами, индивидуальные и объединенные). Эти занятия обеспечат спокойную обстановку и эмоционально-положительное состояние детей в ожидании праздников.

Работа музыкального руководителя с ведущим и воспитателями по подготовке праздника заключается в поддержании постоянного контакта, обсуждении деталей программы, уточнении последовательного хода праздника и совместных действий всех его участников.

Все необходимые указания музыкальный руководитель дает ведущему, практически показывает весь музыкальный репертуар и вместе с ним анализирует ситуации, которые могут возникнуть, дает общее направление всему ходу праздника. Если в программу внесены выступления школьников и взрослых (воспитателей, родителей), исполняющих песни, танцы, сценки, отдельные роли (Дед Мороз и Снегурочка, Сказочница и др.), то готовятся они под руководством музыкального руководителя и согласовываются с ведущим (момент выхода, обращения к детям, диалог с ведущим, танец и т. д.). Такие моменты не следует импровизировать, чтобы не нарушить художественный замысел сценария и не изменить образ. Поэтому порученные роли тщательно репетируются с музыкальным руководителем, уточняются все нюансы поведения на празднике.

Основное на празднике — выступления детей. Поэтому музыкальный руководитель и ведущий, осуществляя подготовку детей, тщательно просматривают музыкальный и литературный материал, чтобы в случае необходимости оказать детям своевременную помощь (подсказать стихи, поддержать в пении и т. п.). Незадолго до праздника ведущий с музыкальным руководителем и воспитателями-помощниками окончательно согласовывает ход праздника, последовательность номеров программы, раздачу подарков — все необходимые организационные моменты.

Накануне праздника в присутствии музыкального руководителя ведущий проверяет готовность участвующих с ним воспитателей, уточняет все, что связано с их взаимной деятельностью.

Таким образом, ведущий праздника выполняет возложенное на него ответственное задание, являясь не только исполнителем указаний музыкального руководителя, но и активным участником (практическим соавтором), отвечающим за художественное и педагогическое содержание всей праздничной программы.

Слаженная работа коллектива воспитателей, возглавляемая музыкальным руководителем, обеспечивает проведение праздника на высоком художественном и организационном

уровне. Только при таких условиях праздник — яркое, запоминающееся событие в жизни сада, имеющее большое воспитательное значение.

Особенность праздника — в комплексном воздействии всех художественных средств на восприятие, чувства и сознание ребенка. Детям дошкольного возраста еще не вполне доступен смысл и значение праздников. Дети по-своему понимают идею праздника, которой созвучно окружающее: украшенные зал и комнаты детского сада, красные знамена и музыка на улицах, радостные песни и оживленные лица людей. У детей возникает чувство удовлетворения от непосредственного участия в общенародном торжестве.

Октябрьский праздник воспринимается ребенком в понятной ему форме — как день рождения нашей советской Родины, основателем которой был В. И. Ленин. Ему посвящены песни и стихи, их с воодушевлением исполняют дети. Ребенок с раннего детства произносит имя Ленина, узнает его на портрете.

В день рождения В. И. Ленина в детском саду проходят праздничные концерты, в которых принимают участие и взрослые, и дети.

За многие годы в дошкольных учреждениях сложились определенные традиции в проведении праздничных утренников. Сохраняя свою идею, каждый праздник может быть творчески изменен композиционно, отличаться своеобразием музыкально-литературного материала и художественного оформления. Торжественно, ярко, эмоционально отмечается майский праздник. Дети поют песни о мире и дружбе народов всех национальностей. День рождения Советской Армии и День Победы захватывают детей героическими образами. У ребят воспитывается чувство патриотизма, уважение к славным защитникам советской Родины. Тепло и задушевно отмечается в детском саду Международный женский день — 8 Марта. Дети приглашают мам, бабушек, готовят им подарки. В этот день воспевается образ женщины-труженицы, женщины-матери.

Традиционный праздник новогодней елки прекрасен своей сказочностью. Нарядная, сверкающая разноцветными огнями елка, величественный и добрый Дед Мороз, веселая Снегурочка, лесные звери и яркость зимнего леса — все это волшебные образы, впечатления детства. Сказочность надо беречь и охранять для детей, заботиться о том, чтобы праздник новогодней елки был долгожданным удовольствием, путешествием в увлекательный мир сказки. Дети не должны быть свидетелями разговоров взрослых о новогодних подарках от Деда Мороза, о приглашении кого-либо на исполнение роли Деда Мороза и т. п.

Все это, к сожалению, еще наблюдается в практике и разрушает сюрпризность — основной компонент этого праздника.

После праздника елку убирают. Этот момент требует особого внимания персонала детского сада. Недопустимо, чтобы елка продолжительное время находилась на хозяйственном дворе. Ее следует убрать из поля зрения детей, иначе разрушается поэтический образ, исчезает эстетическое отношение к нему.

Последний праздник в детском саду— выпуск детей в школу. Вся деятельность детей на этом празднике — результат достижений каждого ребенка. Дети как бы показывают свой уровень развития музыкальных, исполнительских и творческих способностей, который достигнут ими за период пребывания в детском саду. Они весело и радостно поют, танцуют, играют. «Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости — это одно из самых важных правил всей системы нашей воспитательной работы»[93].

Вопросы и задания

1. Что представляет собой детский праздник?
2. Расскажите об эстетическом и воспитательном значении музыки на празднике.
3. Как ведется подготовка к празднику?
4. Какие требования предъявляются к исполнению педагогом музыкальной программы?
5. Как ведется распределение номеров программы праздника между детьми? В чем психологическая сложность этого момента?
6. Расскажите об особенностях подготовки к празднику на музыкальных занятиях.,
7. Какова подготовка к празднику педагогов и сотрудников детского сада?
8. Дайте анализ праздничного сценария отдельной возрастной группы.
9. Разработайте план систематической подготовки детей к празднику по календарному плану (примерное распределение музыкального материала в сценарии).
10. Составьте план подготовки к празднику ведущего программы, его помощников — воспитателей (по конкретному сценарию).

Темы для рефератов

1. Музыка на детском празднике в синтезе различных видов искусства.

2. Праздник как яркое непосредственное впечатление, приобщающее детей к общественной жизни нашей страны.

3. Праздник новогодней елки как старинная традиция нашего народа.

4. Праздник как один из источников развития творческой деятельности детей.

5. Комплексное воздействие всех художественных средств праздника как особенность его воспитательного значения.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ

Глава 12. ПЛАНИРОВАНИЕ И УЧЕТ РАБОТЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ

§ 1. ПЕРСПЕКТИВНОЕ И КАЛЕНДАРНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Задачи методики музыкального воспитания не могут быть решены без тщательного планирования и учета всей работы. Планирование позволяет установить связи между всеми видами музыкальной деятельности детей и всеми формами ее организации. Планирование и учет отражают темпы музыкального развития каждого ребенка и продвижение всего коллектива детей в каждой возрастной группе. Поэтому планирование можно рассматривать как один из способов управления сложной воспитательной работой. Нельзя осуществить принцип систематичности в применении всех педагогических воздействий, не намечая *что, когда и как* целесообразно применить в воспитании и обучении детей.

Всем известны мысли А. С. Макаренко о возможности планирования событий текущей жизни. Он выдвинул идею о системе перспективных линий в воспитании детей: далекую перспективу — как осуществление намеченной цели, среднюю — конкретную цель, на решение которой направлены предстоящие мероприятия, и ближайшую — повседневное планирование. В наши дни его мысли о перспективных линиях в воспитании также актуальны и могут быть использованы при планировании музыкального воспитания в детском саду.

Планирование преследует цель распределения всего материала программы по времени. Уже известно, что музыкальное воспитание осуществляется на занятиях, в самостоятельной деятельности и быту.

Музыкальные занятия проводятся два раза в неделю, поэтому при планировании можно наметить систему музыкального развития детей. Развлечения, праздники, использование музыки в быту проводятся эпизодически, но и это находит отражение в плане.

В плане можно наметить и далекую перспективу, и конкретные задачи ближайших дней. У некоторых педагогов возникают сомнения — нужен ли перспективный план на длительный период, например на 2—3 месяца. Это сомнение вызывается тем, что в программе репертуар распределен по кварталам. Но имеется немало доводов в пользу необходимости перспективного плана, особенно в области музыкального воспитания. Ведь программа является лишь ориентиром, хотя и определяющим весь ход работы. Конкретные условия каждого

сада — природное окружение, состав детей (например, городской или сельский), помещение, в котором проводится занятие,— все это необходимо учитывать.

Важно учитывать некоторые особенности программы музыкального воспитания. Так, планирование позволяет ясно представить себе последовательность разучивания каждой песни, танца, хоровода, т. е. наметить задачи работы над ними в течение нескольких занятий и сроки их повторного исполнения.

Музыкальное воспитание осуществляется главным образом музыкальным руководителем. Но воспитатель принимает участие во всех воспитательно-образовательных мероприятиях (в том числе и музыкальных), а в руководстве самостоятельной музыкальной деятельностью детей он является главным. Вот почему перспективный план составляется ими совместно, а календарный — преимущественно музыкальным руководителем, но в общей тетради воспитателя.

Наконец, есть еще один довод. Музыкальный руководитель работает со многими группами детей различных возрастов. Чтобы хорошо обеспечить постепенное музыкальное развитие всех детей, надо хорошо знать каждого. Наметить же перспективу музыкального развития ребенка, а также определить формирование «исполнительского» коллектива детей можно только в перспективном плане.

Итак, целесообразно составление двух видов плана:

1) перспективного, рассчитанного на 2—3 месяца;

2) календарного (ежедневного), рассчитанного на 1—2 недели.

В первом из этих планов намечается далекая цель, во втором — планируются ближайшие задачи.

Планирование воспитательного процесса требует учета его результатов. Учет выполняет не только констатирующую функцию (что сделано, как, сколькими детьми усвоен материал, замеченный в плане). На основе учета еще вносятся коррективы в последующее планирование. Ведь если задание выполнено лишь несколькими детьми, то совершенно очевидно, что остальные нуждаются в дополнительных упражнениях.

По пунктам перспективного и календарного планов и ведется учет. Результаты работы по перспективному плану учитываются один раз в конце года. Календарный учет подводит итоги отдельных музыкальных занятий.

В **перспективный план** входит планирование занятий и всех других форм музыкальной деятельности. Рассмотрим, как в этом

плане отражается содержание обучения на занятиях.

В перспективном плане планируются:

1) виды музыкальной деятельности;

2) задачи обучения и воспитания (знания, умения и навыки, развитие способностей);

3) репертуар (по всем видам музыкальной деятельности).

При планировании видов музыкальной деятельности уточняются и их составные части. Например, в подготовительной группе, планируя слушание музыки, могут быть отражены: а) упражнения на развитие способности музыкального восприятия; б) беседа — первоначальные сведения о музыке. По пению: а) упражнения в развитии певческого голоса, слуха; б) отработка певческих навыков в процессе разучивания песен; в) подготовка к обучению нотной грамоте; г) песенное творчество. По разделу музыкально-ритмические движения планируются: а) упражнения в элементах танца и выразительного движения; б) упражнения на формирование музыкально-ритмических навыков в процессе разучивания танцев, хороводов; в) упражнения по созданию музыкально-игровых образов в процессе разучивания музыкальных игр; г) музыкально-игровое и танцевальное творчество. В игре на детских инструментах: а) слушание оркестра в исполнении взрослых; б) упражнения в технике игры (при ознакомлении с отдельными инструментами) и отработка приемов коллективной согласованной игры в ходе разучивания песен, пьес.

При заполнении второй графы плана (см. табл. 4) не следует механически переписывать объем знаний и умений, указанный в программе. Многие конкретные упражнения и работа над навыками зависят от разучиваемого репертуара, усложняются по степени трудности, поэтому важно указывать только те из них, которые необходимы. Так, при разучивании украинской народной песни «Веснянка» (обработка Г. Г. Лобачева) необходимо обратить внимание на радостный характер весенней песни, упражняться в напевном пении (но в оживленном темпе), работать над чистотой исполнения мелодии (построенной на широких интервалах), отрабатывать выразительность исполнения динамических и темповых оттенков мелодии. Как видим, все эти упражнения и навыки соответствуют программе. Но в них выражаются конкретные требования, необходимые для исполнения именно этой песни.

При планировании репертуара указываются сроки, в которые разучивается та или иная песня, игра, упражнения. Таким образом, намечается общее количество произведений, которые

дети должны разучить в указанное время.

Целесообразно использовать следующую форму перспективного плана обучения на музыкальных занятиях (см. табл. 4). В предлагаемом примерном плане отражены все виды музыкальной деятельности на два месяца. Показано также планирование других форм музыкального воспитания, которые практикуют вне занятий: праздники, развлечения, использование музыки в быту.

Мы показали примеры перспективного планирования видов музыкальной деятельности и мероприятий для старших групп. В младших группах опускаются некоторые виды деятельности и их составные части (песенное, игровое творчество, игра на музыкальных инструментах).

Примерный перспективный план занятий на январь и февраль месяцы в подготовительной группе

Примерный перспективный план занятий на январь и февраль месяцы в подготовительной группе.

Таблица 4

Виды деятельности и их составные части/	Задачи обучения и воспитания (знания, умения, развитие способностей)/	Репертуар	
январь/	февраль		
Тема: «О чем рассказывает музыка?» (образы программной музыки)/	Слушание музыки: Различение признаков программности в музыке: изобразительных средств, передающих звучание тембра различных	«Сани с колокольчиками» В. Г. Агафонникова. «Море» Н. А. Римского-Корсакова/	«Кавалерийская» Д. Б. Кабалевского

	инструментов. Работа над восприятием программной музыки, передающей образ могучего и грозного моря. Восприятие выразительных образов гордых, смелых солдат; различные смены характера музыки в средней части пьесы/		
1. Развитие певческого голоса и слуха/	Пение: Развитие певческого диапазона путем транспонирования попевок. Работа над навыками пения без сопровождения. Различение движения мелодии вверх или вниз (путем «выкладывания» на фланелеграфе нот, использовать «Музыкальный букварь» Н. А. Ветлугиной)/	«Василек-василек», русская народная попевка; «Вот иду я вверх» Е. Н. Тиличеевой/	«Патока с имбирем», русская народная прибаутка. В знакомых песнях
/	Различение долгих и коротких звуков (путем	/	«Труба» Е. Н. Тиличеевой

	«выкладывания» на фланелеграфе карточек, использовать «Музыкальный букварь»)/		
2. Усвоение певческих навыков в процессе разучивания песен/	Работа над ритмом мелодии: — петь весело, легко, подвижно, точно передавая пунктирный ритм; — петь напевно, ласково, не спеша, в темпе вальса, выдерживая паузы; — петь напевно, нежно, легко. Петь бодро, с подъемом, передавая чувство любви к родной Армии/	«Будет горка во дворе» Т. А. Попатенко, «Елка» Е.Н. Тиличеевой/	«Капустка», русская народная песня в обработкеТ. А. Попатенко; «Будем в армии служить» Ю. М. Гурьева
3. Песенное творчество/	Упражнения в импровизации «музыкальных вопросов и ответов». Работа над навыками самостоятельной импровизации простейшей мелодии (пляски)/	«Что ты хочешь, кошечка?» Г. С. Зингера/	«Плясовая»Т. П. Ломовой
Музыкально-ритмические движения			
1. Упражнения/	Работа над	«На лошадке» В.	«Ласточка»,

	умениями передавать в движении: — шаг с высоким подъемом ног; — сильный поскок. Отработка плавных, легких движений рук вверх и вниз на каждую музыкальную фразу. Работа над отдельными элементами народного танца:/	И. Витлина, «Танец» С. Затеплинского/	армянская народная мелодия
/	— шаг и притоп; / — ковырялочка/		«Ах ты, береза», русская народная мелодия; «Ой, лопнул обруч», украинская народная мелодия
2. Игры и хороводы/	Отработка игровых движений, изящных, задорных, легких поскоков, отмечать сильные доли такта, фразы, части. Упражнения в создании образов бравых солдат и командира, трубача, «играющего» на	«Ищи» Т. П. Ломовой/	«Казачья» Т. А. Вилькорейской

	трубе; соревнование в быстроте и легкости движений/		
3. Пляски/	Упражнения в изящном, непринужденном исполнении танца, точной смене движений на двухчастную форму пьесы. Отработка изящных ритмичных движений современного танца/	«Детский краковяк» Ю. М. Слонова/	«Веселый слоник» В. К. Комарова
4. Музыкально-игровое и танцевальное творчество/	Упражнения на импровизацию музыкально-игровых образов разных персонажей: — лыжника; — конькобежца. Упражнения на импровизацию новых движений вальса/	«Зимний праздник» М. Л. Старокадомского; «Вальс» Е. П. Макарова/	«Вальс» Ф. Шуберта
Игра на детских музыкальных инструментах			
1. Слушание произведений в исполнении взрослых/	Восприятие бодрого, торжественного характера музыки в исполнении ударных инструментов/	«Звездочка» Е. Н. Тиличеевой/	
/	Восприятие ласковой	/	«Сулико», груз. нар. песня в

	напевной мелодии/		обработке Р. С. Рустамова
2. Исполнение музыки детьми/	Работа над навыками: — игры на металлофоне в ансамбле; — игры на ударных инструментах (треугольник, бубен, барабан) в ансамбле/	«Ой, лопнул обруч», украинская народная песня в обработке И. Я. Берковича/	«Латвийская полька» в обработке М. Р. Раухвергера

Примерный план музыкального воспитания вне занятий на январь и февраль месяцы. Таблица 5

№ п/п/	Виды и формы музыкальной деятельности детей/	Педагогическая работа/	Организационно-оформительская работа
1/	Праздники/	Отбор тематики праздников на основе календарного плана. Разработка конкретных задач воспитания в ходе подготовки и проведения праздника/	Составление сценария праздников (отбор произведений)
2/	Развлечения/	Составление тематического плана развлечений. Постановка конкретных задач проведения развлечений. Обоснование форм развлечений/	Репертуар, театральные персонажи, художественное оформление
3/	Самостоятельная	Наблюдения за	Подготовка

	деятельность/	детьми и индивидуальные занятия с целью совершенствования их деятельности, побуждения к ней/	дидактических пособий, инструментов, игрушек
4/	Музыка в быту/	Использование музыки для сопровождения утренней гимнастики. Использование музыки на других занятиях, на прогулке, в играх и т. д./	Составление репертуара (марш, музыка для бега, упражнений); использование грамзаписи, магнитофона (указать дни месяца проведения гимнастики под музыку). Организация музыкального уголка; оснащение необходимым оборудованием

Как говорилось ранее, в перспективном плане должен быть отражен весь объем работы по музыкальному воспитанию данной возрастной группы детей.

На основе перспективного плана составляется и **календарный (повседневный) план** работы и учет. В календарном плане указывается воспитательная работа, проводимая в течение всего дня. В нем предусмотрено конкретное музыкальное занятие и игра в утреннее, дневное, вечернее время. Воспитатель (вместе с музыкальным руководителем) должен продумать и спланировать включение музыки, песни, танца в различные моменты жизни ребенка. В отдельной графе плана фиксируется выполнение намеченного (учет).

В календарном плане музыкальных занятий отражены воспитательные задачи, получаемые и формируемые навыки, а также репертуар и некоторые наиболее существенные

методические приемы. Календарный план составляется на 1—2 недели, т. е. планируются 2 или 4 занятия. На музыкальных занятиях происходит смена материала и видов деятельности, поэтому целесообразно отразить в плане ход занятия. Надо стремиться к тому, чтобы занятие было уплотненным, четким по своей организации.

В *календарном плане отражается*:

1) последовательность разучиваемого материала;

2) программные требования, над которыми ведется работа в связи с намеченным репертуаром;

3) некоторые методические приемы.

Эти приемы не указываются, если в плане обозначены упражнения, повторяющиеся из занятия в занятие (например, упражнения на отработку какого-либо элемента танца). Обычно это тренировка, и педагог только поправляет неточности исполнения, иногда вновь повторяет показ. Приведем пример планирования одного занятия в подготовительной группе.

Примерный календарный план

Вход и построение в колонны. «Марш» И. О. Дунаевского, ориентировка в пространстве, ходьба в соответствии с метрической пульсацией.

Упражнения в элементах танца: «Полянка» — русская народная мелодия усвоение шага с притопом; «Мельница» Т. П. Ломовой — мягкие, плавные движения рук, точная смена движений на музыкальные фразы.

Пение

1) «Небо синее» Е. Н. Тиличеевой, упражнения на развитие чувства ритма. Методические приемы: индивидуальный опрос детей — поют попевку, выкладывают ритмический рисунок из карточек на фланелеграфе, играют на металлофоне. Вызвать для ответа Зину П., Олю М., Сашу Д.

2) «Что ты хочешь, кошечка?» Г. С. Зингера — творческое задание на импровизацию «Музыкальных ответов». Методические приемы: индивидуальный опрос (сначала отвечают более способные дети Таня П., Коля Л., затем Олег З., Зина П.).

3) «Без труда не проживешь» В. Г. Агафонникова — познакомить с песней, обратить внимание на светлый, радостный характер песни. Методические приемы: исполнение запева музыкальным руководителем, припева — вдвоем с воспитателем. Беседа о видах труда, воспитание уважения к людям труда.

4) «Во поле береза стояла» — русская народная песня в обработке Н. А. Римского-Корсакова — правильное интонирование мелодии. Методические приемы: исполнение

педагогом мелодии песни без сопровождения (обращается внимание детей на вариационные изменения мелодии); пение без сопровождения всей группой; индивидуальное пение без сопровождения — поочередное вступление на музыкальные фразы (опрашивается небольшая группа детей).

5) «Маме в день 8 Марта» Е. Н. Тиличеевой — повторное выразительное исполнение песни. Методические приемы: дети вспоминают, как надо исполнить песню, чтобы она звучала выразительно; пение песни стоя; оценка качества своего пения.

Музыкально-ритмические движения

1) «Полянка» — русская народная мелодия — обработка знакомых танцевальных движений в новых комбинациях. Методические приемы: «перепляс» — соревнование танцевальных пар (мальчик и девочка) — выигрывает тот, кто придумает больше движений.

2) Самостоятельные движения детей в соответствии с музыкой (ходят по кругу торжественно, празднично, мягко-плавно. Уходят из зала спокойным шагом). Используются пьесы «Праздничного детского марша» Е. Н. Тиличеевой, русской народной песни «Ах ты, степь моя».

Примерный календарный план может быть составлен и более сжато (если сократить методические указания, оставить лишь репертуар и программные умения).

Сопоставление перспективного и календарного планов показывает их непосредственную связь. Требования программы, в общей форме отраженные в перспективном плане, затем конкретизируются в календарном. В основе музыкального воспитания лежит ознакомление с музыкальными произведениями, в процессе которого у детей формируется музыкальное восприятие и практические навыки исполнительства. Разучивание песни, пляски происходит не на одном, а на нескольких занятиях, причем на каждом из них ставится новое задание по усвоению мелодии или движений. И если в перспективном плане около каждого произведения указываются необходимые для его усвоения приемы, умения и навыки, то в календарном плане намечается ближайшая конкретная задача. В приведенном примере календарного плана работают над песней «Во поле береза стояла». По этой песне предлагается лишь одно задание: «правильное интонирование мелодии». Но если представить себе весь ход работы над песней, то ясно, что последовательно возникает много этапов разучивания. Вначале надо просто ознакомить с песней, подчеркнув ее поэтическое содержание. При разучивании

мелодии можно отработать с детьми припев, в то время как запев исполняется педагогом. На следующем занятии дети поют уже всю мелодию, и, естественно, могут быть неточности в связи с некоторыми ритмическими трудностями мелодии. Их надо отработать в дальнейшем и добиться точного исполнения этих «трудных» оборотов. Например, в запеве обе музыкальные фразы мелодии схожи, но во второй есть небольшая вариация, которую нужно правильно исполнить. И наконец, при исполнении песни нужно передать музыкальные оттенки в связи с поэтическим текстом песни. Календарный план занятия и должен отразить этапы усвоения песни детьми.

Даже несложные песни и пьесы для детей младших групп требуют поэтапной работы над ними. Поэтому педагог всегда, знакомя детей с новыми произведениями, должен ясно представить их особенности и наметить последовательное усложнение заданий. Календарное планирование направлено на решение этих задач. Итак, анализ перспективного и календарного планов позволяет увидеть четкую систему всей воспитательной и образовательной работы детского сада.

§ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПЛАНИРОВАНИЯ

В настоящее время написано и издано немало пособий, сборников, статей, в которых даются методические разработки, конспекты разучивания отдельных произведений и занятий. В этих пособиях делается попытка показать систему музыкального воспитания в детском саду в определенном объеме (группа, сад, тема и т. д.). Вопрос о целесообразности использования этих пособий в широкой практике остается открытым. Высказываются опасения, что они способствуют механическому переносу рекомендаций в работу педагогов, которые освобождаются от составления своих конспектов с учетом конкретных условий работы. Есть и другие мнения: конспекты могут сыграть положительную роль. Опытным педагогам-практикам они служат основой конспектов, которые ими изменяются, дополняются, совершенствуются. Для начинающих воспитателей методические разработки являются примерными образцами, пользуясь которыми они постепенно приучаются работать самостоятельно. В целом же вопрос стоит не о том, *нужны ли* разработки, а *каковы они*, отвечают ли уровню развития современной методики, достаточно ли они глубоки и содержательны.

Чтобы оценить имеющиеся разработки и конспекты и решить вопрос об их использовании в своей работе, необходимо овладеть определенными навыками анализа пособий. С этой целью рассмотрим общие тенденции, которые активно разрабатываются и являются основополагающими в современной дидактике и, естественно, находят отражение в учебных и методических пособиях.

Первая тенденция — воспитание и обучение ребенка в детском коллективе и через коллектив. Важно наблюдать и руководить коллективными действиями детей, таящими большие резервы для формирования личности каждого ребенка, для его музыкального развития.

Вторая тенденция — создание проблемных, поисковых ситуаций в мыслительной и музыкальной деятельности детей. Для этого необходимо использование соответствующих приемов, особых заданий, которые ставили бы детей в неожиданные ситуации, требующие от них самостоятельных решений и действий.

Третья тенденция — осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к детям в процессе коллективных

занятий.

На содержании понятия «индивидуально-дифференцированный подход» необходимо остановиться более подробно.

Индивидуально-дифференцированный подход требует постоянного наблюдения за поведением каждого ребенка. Представление о личности ребенка, его характере воспитатель получает сравнительно быстро. Для выявления же специальных музыкальных интересов, способностей, уровня владения практическими навыками требуется более длительный период. Чтобы ускорить выявление нужных данных, можно в занятия включать специальные задания, которые помогут раскрыть индивидуальные особенности детей. Обычно в каждое занятие включается 2—3 задания, в зависимости от резерва времени. К концу сентября — началу октября педагог уже имеет данные о личности ребенка, о его нравственных и волевых качествах, активности, уровне музыкального развития. Дети же воспринимают такие задания как часть общего занятия, не чувствуя, что их проверяют.

Однако эти проверочные задания должны быть краткими и четкими, не требовать много времени для выполнения. Например, выясняются особенности восприятия музыки и навык различения двух произведений, разных по своему характеру и жанру (марш — пляска) у детей 4—5 лет. Для этого детям предлагают две карточки (на одной изображен пляшущий, а на другой марширующий ребенок). Карточки раздают сразу 7— 9 детям. Произведения исполняются одно за другим, и ребенок, различая их, должен поднять соответствующую карточку. Педагог отмечает, кто ошибся. Это задание выполняется очень быстро. Другой пример также для средней группы. Педагог проверяет, усвоен ли навык точно начинать пение после музыкального вступления. Опрашиваются сразу 4—5 детей, и дети должны начать петь хорошо знакомую песню точно после вступления. Легко определить, кто из детей хорошо или плохо справился.

Подобные задания (одно-два) подбираются по каждому виду музыкальной деятельности: восприятию музыки, пению, ритмике, а также по выявлению музыкального слуха, певческих диапазонов.

В результате накопленных наблюдений воспитатель имеет возможность условно отнести ребенка к той или иной подгруппе детей, отличающихся сходными знаниями и навыками. Дальнейшее руководство музыкальной деятельностью детей строится с учетом их индивидуальных особенностей, а также особенностей каждой подгруппы.

Обычно дети разбиваются на три подгруппы, различающиеся по уровню своего музыкального развития: первая из них (I) — слабо подготовленная, вторая (II) — хорошо успевающая, третья (III) — отлично выполняющая все задания. Когда планируется календарное занятие, то можно отмечать, какое задание выполняется всеми детьми, фронтально (Ф), какое — небольшой подгруппой, дифференцированно (Д), какое — индивидуально (И). Поэтому при индивидуальном опросе (И) или задании всей подгруппе (Д) это отмечается следующим символом: И — III и означает, что индивидуальное задание выполнил ребенок из III подгруппы. Если отвечают небольшой подгруппой (Д), то это отмечается соответственно: Д — III.

Приведем примерный конспект музыкального занятия в старшей группе (см. табл. 6), в котором отмечается, какие задания даются всей группе, подгруппе или индивидуально.

Таблица 6.
Примерный конспект музыкального занятия

Цель занятия, программное содержание, репертуар/	Ход занятия	
Вводная ходьба, бег. «Марш и бег» Н. Н. Тиличеевой. Учить детей различать музыку марша и бега и самостоятельно менять движение/	Детей предупреждают, что будет звучать музыка, разная по характеру, и нужно вовремя изменить движение (маршировать или легко бегать в соответствии с ее характером (Ф). Во время исполнения педагог отмечает качество движений (И — I, II)	
Слушание пьесы «Клоуны» Д. Б. Кабалевского. Учить слушать музыку и определять ее	Исполняется пьеса, название ее не сообщают детям. Показывают три картинки с	характер музыки, обращает внимание на акценты, изобразительные элементы и сообщает

характер/	изображением веселого, грустного и плачущего клоуна (Ф.). Один из детей выбирает картинку, на которой выражение лица клоуна соответствует прослушанной музыке (И — II). Остальные дети следят за правильностью ответа, их вызывают для оценки этого ответа (И — III). Затем педагог подробно раскрывает	название произведения
Разучивание попевки «Бубенчики» Е. Н. Тиличеевой. Отмечать направление мелодии в попевке, правильно ее интонировать/	Педагог исполняет попевку (поет без фортепианного сопровождения) и одновременно играет ее на металлофоне. Затём поют дети (Ф). Отдельно разучивается интонация *(си—соль диез—ми)* без сопровождения фортепиано. Эту музыкальную фразу пропевают несколько детей (Д-I, II). Один из детей поет попевку и одновременно играет на металлофоне (И— III). Затем поют все дети (Ф)	
Пение разученной песни «Голубые санки» М. В. Иорданского. Отрабатывать певческие навыки, учить самостоятельно и вовремя начинать петь после вступления, четко произносить слова *Ване, сани,* закреплять знание мелодии и слов песни/	На вступление к песне детям предлагается похлопать в ладоши (Ф). Обращается внимание на произношение окончания слов. Затем песня исполняется всей группой (Ф) и под-группами по куплетам (Д — II, III)	
Ознакомление с новой песней «Барабан» Е. Н. Тиличеевой. Определить характер музыки,	Педагог выразительно исполняет песню, беседует с детьми о ее бодром, маршевом характере,	

обратить внимание на ритмический рисунок мелодии, передающей игру на барабане/	обращает внимание на короткое и четкое музыкальное вступление (Ф). Отдельные дети прохлопывают ритм барабана (И — III). Песня вновь исполняется педагогом
Упражнение в элементах танца: под музыку русской народной песни «Ах вы, сени, мои сени» учить элементам народного танца (выставлять ногу на пятку, кружиться на месте), выполнять движения в соответствии с плясовым характером мелодии, ее ритмической структурой/	Дети определяют характер музыки (И —II). Показывают хорошо танцующие дети (Д—III). Затем все движения исполняются группой (Ф), педагог отмечает, кто из детей справляется с заданием, кому еще надо поработать
Игра «Не опоздай» под русскую народную мелодию, обработка М. Р. Раухвергера. Проверить навыки создания музыкально-игрового образа, умения вслушиваться в музыку, различать музыкальные фразы/	Исполняется мелодия, дети хлопают, отмечая четверти (Ф). Показ и объяснение последовательности движений, затем все дети повторяют их (Ф)

В приведенном конспекте отражены современные тенденции планирования, намечены задачи и действия педагога и детей. Каждый ребенок приобщается к коллективной деятельности, чувствует себя ее активным участником. Выполнение дополнительных упражнений и заданий в подгруппе позволяет ему продвигаться вперед в меру своих возможностей и в результате достигнуть нужного развития. Индивидуальные действия ребенка на фоне коллективной деятельности уточняются и корректируются.

§ 3. УЧЕТ РЕЗУЛЬТАТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

В календарном плане отмечаются результаты каждого занятия. Важно указать, что именно хорошо усвоили дети, в чем затрудняются и, следовательно, на следующих занятиях нужны дополнительные упражнения. В учете должны фигурировать имена детей, чтобы можно было судить об их продвижении. Если дети опрашиваются индивидуально и проверяется, например, усвоение какого-либо элемента танца или умения спеть попевку без сопровождения, то можно рядом с фамилией ребенка ставить какие-либо условные обозначения — оценки качества их ответов («отлично» — **о,** «хорошо» — **х,** «удовлетворительно» — **у).** Можно привести и количественные данные — указать, что шаг польки хорошо усвоили 12 детей, остальные допускают ошибки и трое совсем не владеют этим движением.

При этом важно отметить не только качество исполнения разученного материала, не только объем навыков, но и уровень музыкального развития (музыкальный слух, певческий голос, выразительность движения, творческие проявления). Конечно, нет необходимости и возможности учитывать результаты по всем видам деятельности, по всем показателям. Выбирают те показатели, которые поддаются проверке и являются наиболее значимыми. Например, в пении это будут показатели усвоения репертуара (поют ли простейшие песни без сопровождения фортепиано, поют ли выразительно с сопровождением, сколько детей знают ту или иную песню и т. д.), показатели усвоения певческих навыков (поют чисто или нет, какое качество звука, есть ли и сколько детей нечисто поющих и т. д.), показатели музыкального слуха (различают ли дети звуки по высоте, по длительности, умеют ли прислушиваться и подстраиваться к пению взрослого и т. д.). В ритмических движениях можно оценить качество исполнения знакомых танцев, игр, хороводов, усвоение отдельных элементов танца и возможности творческих проявлений в игре и танце. Могут быть проверены и оценены навыки музыкального восприятия, развиваемые в процессе слушания музыки. Выясняется, например, различают ли младшие дети веселую и спокойную музыку, отличают ли музыкальное вступление дети старшей группы, могут ли дети подготовительной группы охарактеризовать наиболее яркие

средства музыкальной выразительности в новой пьесе. Если педагог будет получать даже часть этих данных, но получать их систематически, то он сможет строить работу более целенаправленно, с учетом индивидуальных особенностей музыкального развития своей группы.

Как уже отмечалось, музыкальный руководитель ведет занятия с несколькими возрастными группами детей. В этих условиях для учета результатов музыкального развития каждого ребенка музыкальному руководителю желательно иметь рабочую тетрадь, в которой эпизодически, по отдельным показателям, будет учитываться и оцениваться продвижение каждого ребенка. Время от времени на занятиях, а иногда оставляя одного или другого ребенка после занятия, педагог выявляет музыкальные интересы ребенка: какую песню он полюбил и хорошо ли поет, способен ли различать некоторые средства музыкальной выразительности, усвоил ли тот или иной элемент танца. Выявляя эти и многие другие вопросы, музыкальный руководитель ведет запись и условно оценивает качество их ответов (значками, о которых уже говорилось; см. табл. 7).

Если эти записи регулярно ведутся, то педагог может хорошо ориентироваться в музыкальном развитии детей.

Таблица 7
Примерная схема учета музыкального развития детей

№ п/п/	Фамилия, имя ребенка/	Оценка уровня овладения навыком[94]		
15/XI /	25/XI /	5/XII Пение знакомой песни без сопровождения/	Различение трехчастной формы произведения/	Импровизация танца (польки) под незнакомую музыку
1 2/	Петров Андрюша. Рогова Таня/	ХО/	ОХ/	УО

Примечание. Условные знаки: *о* —

отлично, *х* —
хорошо, *у* —
удовлетворительно.

Учет результатов работы по показателям перспективного плана за год проводится в мае. В учете важно подвести итоги работы со всей группой и отметить индивидуальное развитие каждого ребенка.

Результаты проверяются в трех направлениях. Выявляется:

1) эстетическое отношение детей к музыке и музыкальной деятельности, т. е. музыкальные интересы, память, первые проявления музыкального вкуса, уровень развития музыкального слуха, творческие способности;

2) усвоение музыкального репертуара, узнавание знакомых произведений, исполнение знакомых песен, плясок, игр;

3) овладение некоторыми знаниями и практическими умениями в восприятии музыки в пении, танцах, хороводах и игре на детских инструментах.

Задания по проверке, которые включаются в обычные занятия, можно условно назвать учебно-контрольными. Детьми они воспринимаются как повседневная деятельность, проходящая на занятиях. Старшим детям можно сказать, что сегодня они будут демонстрировать свои успехи: «Давайте посмотрим, чему мы научились». Особенно важна эта установка для детей подготовительной к школе группы. Разъясняя ребенку, что приобретенные знания и музыкальный опыт будут нужны в школе, помогут ему быть более активным и смелым.

Рекомендуются следующие учебно-контрольные задания для детей всех возрастных групп и методика их проведения (см. табл. 8).

Таблица 8. Проверка уровня музыкального развития детей

№ п/п/	Задания/	Методика проверки
Первая и вторая младшие группы		
1/	Узнавание знакомых песен и пьес/	Исполняется пьеса, дети называют, о ком и о чем спета песня. При необходимости педагог задает наводящие вопросы. Для ответа вызывается небольшая группа детей. Менее

		способным детям предлагается несколько игрушек, напоминающих содержание песни, пьесы, и они показывают ту игрушку, которая соответствует музыке
2/	Различение динамики звучания/	Исполняется музыкально-дидактическая игра «Громче-тише» Е. Н. Тиличеевой, дети в соответствии со звучанием музыки хлопают и топают то тише, то громче
3/	Различение и воспроизведение звукоподражания, различение звука по высоте/	Проводится музыкально-дидактическая игра «Чей домик» Е. Н. Тиличеевой, по ходу которой дети поочередно выполняют задание
4/	Подпевание мелодии песни вслед за педагогом/	Ребенок поет, следуя за исполнением взрослого, в тех случаях, когда малыш легко справляется с заданием,— воспитатель только немного подпевает
5/	Движение в соответствии с музыкой/	Звучит украинская народная мелодия, ребенок должен менять движения Соответственно музыке (бег и притопывание НОГОЙ)
Средняя группа		
/	*Слушание музыки/*	

1/	Выявление музыкальных интересов/	Дети «по секрету» говорят педагогу, какую музыку им хочется послушать
2/	Узнавание знакомых песен и пьес, исполняемых педагогом/	Детям раздают карточки с условным изображением содержания знакомых им пьес и песен. Узнав произведение, ребенок поднимает соответствующую карточку
3/	Узнавание знакомых музыкальных произведений по вступлению, заключению/	Педагог исполняет вступление или заключение знакомых детям музыкальных произведений
/	*Пение/*	
1/	Проверка качества певческих навыков/	Коллективное исполнение знакомых песен в сопровождении фортепиано. Дети опрашиваются небольшими группами
2/	Проверка правильности исполнения простейшей попевки без сопровождения/	Индивидуальный опрос. Педагог помогает ребенку, если он затрудняется, дает оценку исполнения
3/	Различение звуков по высоте/	Используя примеры из «Музыкального букваря», педагог предлагает детям различать высокие и низкие звуки в пределах октавы, септимы, сексты, квинты
4/	Различение ритмического	Дети передают хлопками

	рисунка пьесы/	простейший ритмический рисунок мелодии
/	*Музыкально-ритмические движения/*	
1/	Передавать движениями характер незнакомой музыки/	Дети двигаются под музыку, стараясь передать плясовой или маршевый ее характер
2/	Умение заканчивать движение одновременно с окончанием звучания музыки/	Дети движутся под марш. Педагог неожиданно перестает играть (после окончания музыкальной фразы, предложения) и фиксирует, остановился ли ребенок, когда перестала звучать музыка
3/	Различение части в двухчастном построении музыкального произведения/	Дети движутся под незнакомую музыку, меняя движение или направление движения со сменой частей в музыке
4/	Различение части в трехчастном построении музыкального произведения/	Выполнение детьми элементов танцев, предложенных педагогом
5/	Применение знакомых элементов танца в свободной пляске/	Детям предлагают двигаться под музыку танцевального характера, используя знакомые элементы танца
Старшая группа		
/	*Слушание музыки/*	
1/	Выявление интересов детей к музыкальным	Педагог устанавливает, какие

	произведениям/	песни, пьесы дети помнят. Опрос проводится коллективно. Затем по очереди дети шепотом называют педагогу любимое произведение
2/	Различение характера, жанра музыкальных произведений (марш, вальс, полька, колыбельная)/	Заготавливают несколько небольших карточек с изображением детей, марширующих, танцующих вальс, польку или, укачивающих куклу. Вызывают несколько детей (по числу имеющихся карточек). Педагог исполняет незнакомые мелодии, а дети показывают соответствующие карточки
3/	Узнавание знакомого музыкального произведения по вступлению или мелодии/	Педагог исполняет вступление или мелодию знакомой песни (пьесы), дети называют ее
/	*Пение/*	
1/	Проверка качества исполнения детьми знакомых песен/	Коллективное исполнение знакомых песен (по типу «Устроим концерт»), затем исполнение несложных песен или попевок без сопровождения. Индивидуальное исполнение знакомой песни с фортепианным сопровождением

2/	Проверка певческого слуха, вокально-слуховой координации/	Каждому ребенку дается задание на повторение мелодии — «музыкальное эхо». С этой целью педагог варьирует мелодические интонации, наиболее сложные из них предлагает повторить хорошо успевающим детям
3/	Проверка качества детских импровизаций/	Педагог дает детям задание различной степени трудности: а) «Спой свое имя»; б) музыкальные вопросы и ответы («Как тебя зовут?»)
/	*Музыкально-ритмические движения/*	
1/	Проверка навыков создания музыкально-игровых образов/	Педагог предлагает незнакомые произведения, различные по тематике и жанрам, и просит показать движениями, как маршируют солдаты, летит самолет, крадется лиса, порхают бабочки
2/	Проверка качества усвоения танцевальных движений и их импровизации/	Исполняется двухчастная пьеса (полька). На первую часть дети бегут парами, на вторую каждый придумывает комбинацию из знакомых танцевальных элементов. Задание выполняется

		коллективно
/	*Игра на детских музыкальных инструментах/*	
1/	Определение на слух звучания наиболее контрастных по тембру детских музыкальных инструментов/	Педагог исполняет пьесу на металлофоне, барабане, бубне (из «Детского оркестра» Н. А. Ветлугиной). Дети должны назвать инструмент
2/	Различение и передача ритмического рисунка мелодии попевки/	Поочередное пение и исполнение на инструменте ритмической попевки (из «Музыкального букваря» Н. А. Ветлугиной)
Подготовительная группа		
/	*Слушание музыки/*	
1/	Называние любимых музыкальных произведений/	Педагог просит ребенка назвать любимое произведение и объяснить, почему оно нравится
2/	Узнавание знакомого музыкального произведения по отдельным фрагментам/	Педагог предлагает детям узнать исполняемое произведение по отдельно сыгранным вступлению, заключению, второй части, яркому фрагменту. Опрос проводится индивидуально
3/	Различение характера трех пьес одного жанра (пляска, полька, вальс)/	Детям предлагают рассмотреть картинки с условным изображением польки, вальса и

		плясовой. После исполнения произведений дети выбирают соответствующую картинку
4/	Определение трехчастной формы музыкального произведения при условии динамических и темповых изменений во второй части/	Педагог исполняет незнакомое произведение. Фишками разного цвета дети отмечают начало звучания каждой части
5/	Знать и называть знакомые произведения композиторов П. И. Чайковского и Д. Б. Кабалевского/	Педагог предлагает детям перечислить знакомые им пьесы композиторов П. И. Чайковского и Д. Б. Кабалевского. Индивидуальный опрос
6/	Различение вокальной и инструментальной музыки/	Звучит грамзапись. Педагог предлагает детям определить вокальную и инструментальную музыку
/	*Пение/*	
1/	Исполнение знакомых песен/	Дети по своему выбору исполняют 2—3 песни
2/	Исполнение знакомой песни в разных тональностях/	Дети исполняют знакомую песню в двух разных тональностях по тону, данному педагогом
3/	Определение направления движения мелодии вверх и вниз/	По звукоряду дети определяют, куда движется мелодия, вверх или вниз, и поют звукоряд
4/	Определение высоких и низких звуков в	Педагог поочередно исполняет высокие и

	пределах квинты-терции/	низкие звуки в пределах квинты-терции. Кто-либо из детей определяет, какой звук высокий (низкий)
5/	Различение точности исполнения песни/	Кто-либо из детей исполняет песню, а другой ребенок определяет качество пений
/	*Музыкально-ритмические движения/*	
1/	Передача в движении музыкально-игрового образа/	Прослушав незнакомую музыку в исполнении педагога, дети изображают с помощью выразительных движений характер персонажа («Пограничники в дозоре», «Крадущаяся лиса» и т. д.)
2/	Оценка исполнения танца товарищами/	Дети парами исполняют танец. Остальные дают оценку их исполнению
3/	Сочинение танца/	Дети становятся парами и договариваются, какие движения будут выполнять. Наблюдающие оценивают их исполнение
4/	Импровизация пляски с использованием знакомых элементов народного танца/	Опрос идет по парам (кто придумает больше вариантов?)
5/	Инсценирование незнакомой песни с	Педагог поет песню, ребенок

	помощью самостоятельно подобранных движений/	импровизирует, стараясь не копировать своих товарищей
/	*Игра на детских музыкальных инструментах/*	
1/	Определение на слух звучания детских музыкальных инструментов/	Дети прослушивают и определяют, на каких инструментах играли в оркестре взрослые
2/	Исполнение мелодии знакомых песен на детских инструментах/	Детям предлагают на инструменте с диатоническим или хроматическим звукорядом исполнить знакомую мелодию
3/	Знание и умение исполнять знакомые попевки/	Педагог предлагает детям по желанию исполнить любимую попевку на музыкальном инструменте

Вопросы и задания

1. Какова функция перспективного и календарного планов?
2. Проанализируйте примерный перспективный план, объясните назначение его отдельных граф.
3. По каким показателям можно судить об уровне музыкального развития ребенка?
4. Оцените рекомендованные формы планирования и учета. Аргументируйте свое мнение.
5. Проанализируйте учебно-контрольные задания и методику проверки уровня музыкального развития детей в одной из возрастных групп по выбору (в конце учебного года).
6. Разработайте перспективный план применения музыки в повседневной жизни на два месяца (см. примерную форму на с. 210), указав конкретный материал (тематику, формы проведения праздников, развлечений, репертуар, музыкально-дидактические пособия).

7. Составьте примерный календарный план для занятий.

8. Составьте конспект музыкального занятия для любой возрастной группы.

9. Проведите наблюдение и оцените качество выполнения задания детьми на музыкальных занятиях. Запишите результаты наблюдений в ежедневном учете.

Темы для рефератов

1. Особенности перспективного и календарного планирования музыкального воспитания и их взаимосвязь.

2. Значение и функции поурочного и годового учета музыкального развития детей.

Глава 13. РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

§ 1. ОБЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РУКОВОДСТВА РАБОТОЙ ПО МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДЕТСКОМ САДУ

Музыкально-эстетическое воспитание в дошкольных учреждениях осуществляется музыкальным руководителем, имеющим специальное музыкальное образование. Однако общая направленность руководства музыкальной работой с детьми входит в обязанности заведующего детским учреждением, отвечающего за всю постановку воспитательно-педагогического процесса. Прежде всего заведующий следит за выполнением требований «Программы воспитания в детском саду» и соответствием всей работы по музыкально-эстетическому воспитанию рекомендациям методического кабинета районного и городского отделов народного образования.

Для успешной музыкальной работы с детьми и достижения наилучших результатов необходимо создать оптимальные условия, заключающиеся во всестороннем обеспечении музыкально-педагогического процесса. Это означает в первую очередь всегда настроенный музыкальный инструмент, обеспечивающий чистоту звука при исполнении музыкальных произведений. Для организации музыкальных занятий необходимо наличие музыкальных пособий, детских музыкальных инструментов, музыкальных игрушек для «музицирования» детей вне музыкальных занятий, костюмов и легкой обуви для детей всех возрастных групп, нотной и методической литературы, в зале специального шкафа или отдельной комнаты для хранения пособий (мячи, флажки, ленты, платочки и т. д.) и музыкальных инструментов для занятий с оркестром. Все это должно быть красиво оформлено, детские инструменты чисто настроены, содержаться в образцовом порядке, удобно размещены для самостоятельной деятельности и использования на музыкальных занятиях.

Дошкольное учреждение нужно обеспечить электропроигрывателем и комплектом пластинок по

программному репертуару детского сада. Целесообразно отобрать для слушания произведения народной, классической и советской музыки в вокальном, инструментальном, хоровом и оркестровом исполнении. Все это может использоваться воспитателями вне музыкальных занятий для расширения у детей музыкального кругозора, воспитания эстетического вкуса, любви к музыке, общей музыкальной культуры.

Таким образом, создание наилучших условий для проведения музыкальной работы с детьми — одна из важнейших задач руководителя детского сада.

§ 2. ОБЯЗАННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Прежде всего руководитель детского сада должен осуществлять контроль за выполнением регулярной музыкальной работы с детьми. Не являясь специалистом в области музыкального воспитания, он, однако, имеет высшее педагогическое образование и художественный вкус и поэтому вполне может проследить за правильной организацией занятий, выполнением программы музыкального воспитания по всем возрастным группам, методикой работы с детьми, дозировкой занятий, качеством подготовки к занятиям педагога-музыканта и в некоторой степени качеством исполнения им музыкального репертуара.

Заведующий детским садом может тактично высказать свое мнение по поводу исполнения музыкальных произведений, обсудить их с музыкальным руководителем, выслушав его пояснения и предоставив возможность аргументировать свое мнение как специалиста.

Руководитель сада не только контролирует, но и оказывает помощь в организации работы, связанной с планом музыкального воспитания. Он вносит в годовой и календарный план работы определенные музыкально-педагогические вопросы для обсуждения их на собрании педагогического коллектива. На этих собраниях могут обсуждаться доклады и сообщения музыкального руководителя о плане музыкальной работы на год, квартал, месяц, содержание и методы работы с детьми по определенным вопросам музыкального воспитания, о внесении музыки в повседневную жизнь, о руководстве воспитателя самостоятельной музыкальной деятельностью детей вне занятий в группе, о программе развлечений и праздников, о программе и методике проведения концертов и т. п. Заведующий садом принимает участие и помогает в составлении расписания и организации занятий педагога-музыканта с воспитателями групп, которые могут проходить в форме индивидуальных и групповых консультаций, кружка по разучиванию музыкального репертуара и подготовки воспитателей к исполнению песен для слушания, занятий по разучиванию песен, игр с пением, хороводов, музыкально-дидактических игр для проведения их с детьми вне

музыкальных занятий, рекомендаций по отбору грамзаписи для слушания вне музыкальных занятий и т. д. Целесообразно также организовать практикум для подготовки музыкального спектакля игрушки для младших детей, теневого и кукольного театров с музыкальным сопровождением для всех возрастных групп. Кроме того, важно обеспечить настольные ширмы для кукольного и теневого театров, подготовить набор игрушек для самостоятельной деятельности детей старших групп. Может быть организован кружок сольного и хорового пения, танцевального ансамбля для объединенного выступления членов педагогического коллектива и родителей перед детьми или для участия в художественной самодеятельности района. Такая работа, возглавляемая музыкальным руководителем при помощи заведующего садом, содействует эмоциональному подъему и объединению педагогического коллектива.

Таким образом, роль заведующего в организации развития и поддержания музыкальной культуры в саду многогранна и плодотворна.

§ 3. ОБЯЗАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Музыкальный руководитель должен ввести ребенка в мир музыкальных образов, развить музыкальность и художественный вкус, привлечь к увлекательной и доступной ему музыкальной деятельности, вызвать и воспитать любовь к музыке, разбудить творческие устремления. Сделать все это может только квалифицированный педагог-музыкант, понимающий всю важность музыкально-эстетического воспитания для формирования личности ребенка.

Ответственность задач музыкально-эстетического воспитания детей требует от музыкального руководителя систематического труда, повышения уровня его знаний и исполнительских возможностей.

Музыкальный руководитель строго планирует свою работу с детьми, придерживаясь общепринятых в педагогике дидактических принципов.

В систему планирования и учета музыкальной работы с детьми, обеспечивающей ее результативность, входят перспективный и календарный планы по всем возрастным группам, а также систематическая отчетность, так называемый текущий и итоговый учет работы. До составления планов работы музыкальный руководитель должен проверить и определить музыкальное развитие вновь поступивших детей. Такая проверка проводится с ними в течение месяца в индивидуальном порядке. Она должна показать уровень развития у ребенка основных музыкальных способностей (степень развития ладового чувства, музыкальных слуховых представлений и музыкально-ритмического чувства), обеспечивающих ребенку правильное восприятие и воспроизведение мелодии. Эта проверка, а также выявленные в ходе ее типологические особенности ребенка позволяют включить его в одну из подгрупп (I, II или III) и наметить содержание следующих индивидуальных занятий[95].

Принимая во внимание данные индивидуальной проверки, составляется план[96] музыкальной работы для каждого возрастной группы и подгруппы.

Перспективный план дает возможность отразить все виды музыкальной деятельности в системе, а также праздники и

общественные события. Так, в перспективном плане на сентябрь — ноябрь нужно предусмотреть приближающийся праздник Великого Октября и в связи с этим включить очередной программный и праздничный музыкальный материал в регулярные музыкальные занятия. Это обеспечит спокойное разучивание его с детьми и избавит их от спешки и дополнительной нагрузки в предпраздничные дни.

В *календарном плане* также учитываются общественные события, предусмотренные в перспективном плане, но план составляется на более короткий срок, принятый в данном детском саду.

В календарном плане (в групповом журнале воспитателя) музыкальные занятия записываются полностью в порядке последовательности всех его составных компонентов. В этом же журнале в обязательном порядке кратко отражаются результаты проведенного занятия, степень выполнения поставленных задач, реакция детей, затруднения или успешное овладение всеми или отдельными детьми предложенных им музыкальных заданий, проявление творческой инициативы и т. п. В перспективном и календарном планах намечаются развлечения с указанием их программы, а также игры с пением, хороводы, музыкально-дидактические игры, используемые в процессе повседневной жизни каждой возрастной группы. Предусматривается (во второй половине дня) и самостоятельная музыкальная деятельность детей «музицирование» под руководством воспитателя. В календарном плане указывается весь комплекс музыкальной деятельности детей в развитии, т. е. отражается целенаправленность всего процесса музыкального воспитания детей, система музыкального воспитания и образования.

В заключение всей годовой работы по программе музыкально-эстетического воспитания составляется итоговый отчет. Он дает полную картину содержательности процесса музыкального воспитания и его результатов. Все это отражается в годовом отчете музыкального руководителя с приложением данных сравнительного анализа уровня индивидуального музыкального развития детей по сравнению с началом года, творческих проявлений ребенка. Особое внимание отводится данным о музыкально-эстетическом развитии детей подготовительной группы, уходящей в школу, итогам музыкально-эстетического воспитания и развития ребенка за время дошкольного периода.

В обязанности музыкального руководителя входят также регулярные занятия с воспитателями всех возрастных групп.

Успех совместной работы педагога-музыканта и воспитателей зависит от обоюдной заинтересованности их в общем для них

деле и результатах музыкального воспитания детей[97].

Музыкальный руководитель разрабатывает методику занятий с воспитателями. По мере овладения репертуаром (песни, игры, хороводы, музыкально-дидактические игры) воспитатель использует их в работе с детьми своей группы. Воспитатель, обладающий хорошим слухом, голосом, движениями, должен принимать участие в праздничных программах и выступлениях на музыкальном занятии: исполнять песни для слушания, показывать образцы движений и т. п.

Постепенно воспитатель оценивает целесообразность и необходимость своей музыкальной деятельности в группе и в отдельных моментах музыкальных занятий. Овладев некоторыми исполнительскими возможностями, он стремится к повышению их, начинает проявлять собственную инициативу в расширении репертуара.

Музыкант-специалист интересуется результатами работы воспитателя и не только помогает ему, но постепенно повышает требования к исполнительству музыкальных произведений и методике его работы с детьми. Так, в процессе совместной работы музыканта-педагога и воспитателей групп решаются задачи музыкального воспитания детей.

Музыкальный руководитель в целях повышения своей музыкальной и методической квалификации участвует во всех мероприятиях районного методического кабинета. Он является постоянным членом методических музыкальных объединений, открытых музыкальных занятий, семинаров, практикумов, участвует в кружках, выступает на конференциях и педагогических чтениях, выполняет поручения методиста кабинета. Таким образом, он является постоянным участником музыкальной жизни своего района, находится в курсе всего нового, передового, что содействует постоянному повышению его музыкального и педагогического уровня и качества работы с детьми.

Вопросы и задания

1. Расскажите об общей направленности руководства музыкальной работой в детском саду.
2. В чем заключаются обязанности руководителя детского сада?
3. Что входит в круг обязанностей музыкального руководители?

4. Расскажите об участии музыкального руководителя в музыкальной и педагогической жизни района.

5. Разработайте план занятий с воспитателями детского сада.

6. Продумайте и составьте список оборудования музыкального уголка.

Темы для рефератов

1. Музыкальный руководитель как организатор всей музыкальной жизни в детском саду.

2. Культура руководства музыкальной деятельностью со стороны заведующего детским садом.

Глава 14. РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ КАБИНЕТАХ

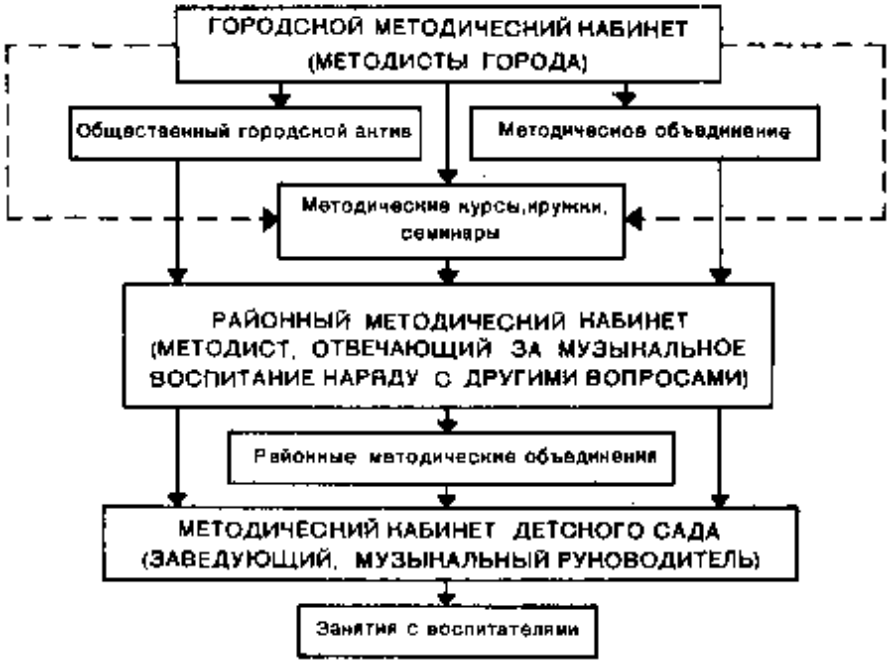
§ 1. ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ РАБОТЫ МЕТОДИСТА ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

Задачей методиста, работающего в области музыкального воспитателя детей, является осуществление общего руководства этим важным педагогическим процессом, организация и проведение различных мероприятий по повышению квалификации музыкальных руководителей и обеспечение для этого оптимальных условий.

Многогранность этой работы требует от методиста наличия высшего дошкольного и специального музыкального образования, его высокой общей и музыкальной культуры.

Методист-музыкант должен находиться на уровне современных музыкально-эстетических знаний, быть в курсе общественной музыкальной жизни нашей страны, постоянно повышать свой теоретический уровень в области эстетики и музыкального искусства, требовательность к себе в соответствии с задачами современной музыкальной педагогики.

Схема 5



Методист целенаправленно претворяет в жизнь все то новое, передовое, что выдвигает марксистско-ленинская эстетика, музыкальное искусство и педагогика.

Глубокие знания, профессиональное исполнительское мастерство, составляющие основу его деятельности, требовательность к качеству работы на местах, умение увлечь и вдохновить в труде коллектив педагогов-музыкантов — все это представляет собой неотъемлемые черты облика современного методиста, деятельность которого протекает в области музыкального искусства, обращенного к детям.

Непосредственное руководство методиста-музыканта кадрами заключается в оказании музыкальным работникам постоянной помощи и организации повышения их квалификации, в проведении индивидуальных и групповых консультаций для музыкальных руководителей, в организации и проведении методических объединений, семинаров, практикумов, курсов, кружков, открытых музыкальных занятий в детских учреждениях в целях обмена передовым опытом музыкальной работы, в организации докладов и лекций, касающихся отдельных вопросов музыкально-эстетического воспитания, в приглашении (в зависимости от музыкально-педагогических задач) научных работников — специалистов по отдельным вопросам музыкального искусства, эстетического воспитания, в

организации научно-практических конференций и педагогических чтений по проблемам музыкально-эстетического воспитания детей в районе, городе, области.

Хорошей традицией, получившей признание практических работников, является организация и проведение творческих отчетов наиболее квалифицированных музыкальных руководителей о содержании и методах работы по отдельным аспектам музыкального воспитания и образования детей.

Присутствие на таких творческих отчетах особенно полезно для молодежи, не имеющей еще достаточного педагогического опыта. Это способствует повышению качества их музыкальной работы с детьми, активизации творческой мысли.

Обширный круг обязанностей методиста, работающего в области музыкально-эстетического воспитания детей, определяется соответствующим планом работы и систематическим его выполнением.

В целях оптимального охвата всех детских учреждений и оказания помощи музыкальным руководителям при методическом кабинете создается актив из наиболее квалифицированных и опытных музыкантов-методистов. Работая в непосредственном контакте с методистами кабинета и под его руководством, члены актива (общественные методисты) руководят музыкальными объединениями в различных районах города, посещают детские учреждения, следят за выполнением программы по музыкальному воспитанию, наблюдают и анализируют музыкальные занятия, консультируют музыкальных руководителей по вопросам методики музыкального воспитания и обучения детей. Особое внимание обращается на качество исполнения педагогом музыкальных произведений для детей. Если при этом наблюдаются недочеты, методист показывает образцы исполнения произведений и намечает срок следующей проверки.

Своей деятельностью общественные методисты способствуют повышению музыкальной квалификации кадров на местах, осуществлению контроля за выполнением программы.

Кроме того, члены актива работают на курсах, организуемых для молодых неопытных музыкальных руководителей по различным разделам программы (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения и др.).

В процессе работы коллектив общественных методистов-музыкантов регулярна встречается с методистом города (области). На этих совещаниях происходит обмен мнений по вопросам текущей работы в районах, вопросам, выдвигаемым методистом, а также осуществляется его необходимый

инструктаж.

§ 2. ОФОРМЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА ПО РАЗДЕЛУ ПРОГРАММЫ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

Методический кабинет обеспечивается всеми необходимыми материалами для повышения квалификации музыкальных руководителей, их самостоятельной работы над книгой и нотной литературой.

Для этого в кабинете необходимо иметь чисто настроенный инструмент (рояль, пианино) для различных музыкальных занятий, консультаций, курсов и т. д., библиотеку теоретической, методической и музыкальной литературы с систематическим пополнением новыми изданиями, подборку статей из журналов и газет по вопросам эстетики и музыки, сборники песен, музыкальных и музыкально-дидактических игр, сборники музыкальных сказок, постановок и т. п., списки рекомендуемой музыкальной литературы по отдельным вопросам музыкального воспитания, тематические картотеки книг, справочники, музыкальные словари, подбор книг и музыкальных сборников для использования их на местах в виде передвижной библиотеки (для районов и сельской местности). Помимо этого, в кабинете должен быть хорошо оформленный материал, отражающий передовой музыкальный опыт работы, перспективные и календарные планы музыкальной работы в соответствии с «Программой воспитания в детском саду», образцы текущего плана и учета музыкальных занятий по возрастным группам, конспекты музыкальных занятий (фронтальных, небольшими группами, индивидуальных), доклады по различным вопросам музыкального воспитания, примерные сценарии детских праздников, развлечений, программы различных концертов для детей, фотоснимки, иллюстрирующие различные музыкальные занятия с детьми, самостоятельное музицирование детей, праздники, комплекты грампластинок музыкальных произведений по программе детского сада.

В кабинете следует иметь технические средства обучения: электропроигрыватель, магнитофон, кинопроектор, учебные фильмы, диафильмы, фланелеграф и др. Желательна периодическая выставка музыкальных инструментов и игрушек для развития у детей восприятия звуковысотных отношений (аккордеон, баян, цитра, флейта, металлофон и др.), ритмических (бубен, барабан, треугольник и др.), тембровых (металлофон,

пианино, цитра, кларнет, баян и др.), динамических (используются все инструменты для звукоизвлечения различных динамических оттенков). Кроме этого, на периодической выставке должны быть представлены образцы праздничных костюмов, атрибутов, элементов оформления утренников в детском саду.

§ 3. РАБОТА МЕТОДИСТА С МУЗЫКАЛЬНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ

Содержание работы музыкальных руководителей в детских учреждениях, систематическое повышение ими своей музыкально-педагогической квалификации определяется требованиями методиста, общей направленностью всей музыкальной работы. Важное значение при этом имеет деловое регулярное общение коллектива музыкальных работников и методиста (города, области, района). Для осуществления наиболее эффективного руководства дошкольными учреждениями и оказания помощи музыкальным руководителям методист организует (в соответствии с намеченным планом работы) целую систему мероприятий по повышению их квалификации: музыкальные методические объединения, открытые музыкальные занятия, индивидуальные и групповые консультации, семинары, практикумы, курсы, кружки, лекции и т. п.

Обратимся к отдельным формам организации повышения квалификации музыкальных работников.

Музыкальные методические объединения рассматривают вопросы всей многогранной музыкальной работы с детьми: выполнение программы, планирование музыкальных занятий (слушания музыки, пения, музыкально-ритмических движений), праздников, включение музыки в повседневную жизнь детского сада. Они проводятся регулярно по утвержденному плану. Методист города работает с коллективом, объединяющим всех методистов отдельных районов. В каждом районе методическое объединение проходит под руководством общественного методиста-музыканта. Они также регулярны и имеют свой план работы.

Открытые музыкальные занятия проводятся в целях обмена опытом музыкальной работы. На них осуществляется показ образцов музыкально-педагогического мастерства, уточняются отдельные вопросы методики музыкального воспитания и обучения, структуры и содержания различных форм занятий, концертов для детей, развлечений и т. п.

Тема открытого музыкального занятия, его план доводятся до приглашенных заблаговременно.

Перед началом музыкального занятия методист или

музыкальный руководитель еще раз напоминает присутствующим план и содержание занятия, выделяет моменты, намеченные для наблюдения и анализа.

По окончании музыкального занятия с детьми методист и все присутствующие проводят анализ в соответствии с намеченными для обсуждения вопросами. Обсуждение должно быть критическим, объективным и доброжелательным. На нем всесторонне и принципиально отмечаются все положительные или неудачные моменты занятия. Только такой анализ открытого музыкального занятия будет служить делу повышения квалификации педагогов. По окончании обсуждения выступает методист. Он подводит итоги обсуждения, делает заключение, которое должно содействовать разрешению спорных вопросов и иметь убеждающие теоретические обоснования. Важнейший момент — оценка качества исполнения педагогом музыкальных произведений как основы музыкально-эстетического воспитания детей.

Если открытое музыкальное занятие проводится областным кабинетом в районе (сельской местности) и уровень квалификации педагога-музыканта недостаточно высок или необходимо обсудить какие-либо важные вопросы, то музыкальное занятие поручается квалифицированному музыкальному руководителю другого детского сада или его проводит общественный методист. После этого он дает подробный анализ использованных приемов музыкального воспитания и обучения детей, отвечает на вопросы присутствующих, делает заключение и дает рекомендации по дальнейшей работе. Проведенное методистом музыкальное занятие с детьми должно послужить образцом и способствовать повышению квалификации педагогов, интереса к работе, желания совершенствовать свое исполнительское мастерство и методику.

Индивидуальные консультации проводятся методистом в часы его приема. Он консультирует музыкальных руководителей по всем интересующим их вопросам.

В зависимости от опыта, квалификации музыкального руководителя и содержания вопроса консультация может иметь теоретический, методический или музыкально-практический характер (исполнение музыкальных произведений). Все консультации регистрируются методистом в особой тетради.

Групповые консультации по музыкальному воспитанию намечаются в большинстве случаев в связи с плановым посещением детских садов или выездами в район (в область).

В случае выявления однотипных ошибок у нескольких музыкальных руководителей методист в обобщенном анализе

работы вскрывает недочеты и предлагает конкретные мероприятия по устранению их (групповые консультации, практикумы, краткосрочные курсы).

Групповая консультация проводится методистом по разработанному им плану с учетом вопросов, требующих уточнения. Например, в ряде дошкольных учреждений надо уточнить вопрос содержания и структуры музыкальных занятий в старших группах.

В связи с этим намечается групповая консультация, примерно по следующему плану:

1. Тема консультации.
2. Основные вопросы (содержание, структура музыкальных занятий и др.).
3. Иллюстрация теоретических положений наглядными примерами (по содержанию и структуре занятий), исполнение отдельных музыкальных произведений.
4. Обсуждение вопросов, возникших у слушателей в процессе консультации.
5. Заключение методиста по всей теме консультации.
6. Рекомендации к использованию музыкальной и методической литературы.

Семинар-практикум — это форма работы, проведение которой наиболее целесообразно для начинающих музыкальных работников, не имеющих достаточного опыта.

Задачи и содержание семинара-практикума определяются в результате просмотра методистом занятий музыкальных руководителей на местах. Практикум проводится с целью исправления выявленных недочетов.

Он может быть различной продолжительности в зависимости от задач, темы, объема материала, условий работы дошкольных учреждений. Например, проверка музыкальной работы в детском саду показала, что музыкальные руководители недостаточно владеют методикой обучения детей музыкальным играм. Учитывая это, методист составляет план и определяет задачи практикума, которые должны заключаться в раскрытии содержания и методики проведения различных музыкальных игр как основного вида музыкально-ритмической деятельности детей.

Приведем примерный план работы практикума:

1. Вводная лекция-беседа по теме «Различные виды музыкальных игр, их содержание и методика обучения детей» (с музыкальной иллюстрацией) — 4 ч.
2. Практические занятия с последующим их анализом.
3. Методика обучения детей музыкальным играм:

1) в младших группах — 6 ч
2) в средней группе — 4 ч
3) в старшей группе — 4 ч
4) в подготовительной к школе группе — 6 ч
Всего: 24 ч

При анализе материала практических занятий внимание обращается на своеобразие методики и несюжетных музыкальных игр, на качество исполнения педагогом музыкальных произведений, определяющее эстетическое значение музыкальных игр и стимулирующее создание детьми музыкально-игровых образов.

После каждого занятия целесообразно предложить слушателям практикума задание подготовить музыкальную игру для определенного возраста детей. Выполнение такого задания заключается в исполнении музыкального произведения, иллюстрирующего музыкальную игру, в разработке и практическом показе методики обучения детей на группе слушателей. После этого проводится соответствующий анализ.

В процессе проведения практикума слушатели наблюдают музыкальные занятия в детском саду по всем возрастным группам. При этом основное внимание обращается на методику музыкальных игр, исполнение педагогом музыкальных произведений и творческо-исполнительскую деятельность детей. На эти занятия отводится 4 часа.

В заключение музыкальные работники сдают зачет по теории вопроса, исполнению музыкальных произведений и методике проведения музыкальных игр.

Для подготовки к зачету слушатели распределяются на подгруппы и сдают его в течение 2—3 занятий. На каждое из них отводится по 3—4 часа (т. е. всего 9—12 часов). Таким образом, продолжительность практикума в целом может быть от 30 до 40 часов.

Проблемный семинар — одна из форм повышения музыкально-педагогической квалификации педагогов, которая заключается в самостоятельной работе его участников по одной из актуальных проблем музыкально-эстетического воспитания детей.

Семинар проводится методистом-музыкантом или приглашенным специалистом (научным работником, преподавателем вуза и т. д.).

Задача семинара — повышение уровня теоретических знаний, овладение навыками углубленной самостоятельной работы, анализом научной, методической литературы и проведенных

наблюдений, умениями связывать теорию с практикой работы, делать обоснованные выводы.

Семинар с такими требованиями обращен к музыкальным руководителям наиболее высокой квалификации (с высшим или средним педагогическим и музыкальным образованием, со стажем музыкальной работы). Количество участников семинара не должно превышать 25—30 человек.

В начале работы семинара руководитель знакомит всех участников с основной проблемой семинара. Он раскрывает перспективы и возможности исследовательской работы, дает теоретическое обоснование проблемы, подчеркивает ее значимость в области музыкально-эстетического воспитания детей, рекомендует основную литературу. Он называет тематику докладов, связанную с данной проблемой, предлагает на выбор участникам семинара отдельные темы и характеризует их с точки зрения актуальности. Выбранные темы утверждаются и в соответствии с этим составляется план работы семинара.

Вначале участники семинара изучают общую для всех литературу, связанную с проблемой семинара, и обсуждают отдельные вопросы. Они читают свои рефераты, составленные на основе анализа теоретической литературы, подготавливают и исполняют музыкальные произведения, связанные с выбранной темой, обсуждают возникающие вопросы.

Таким образом, теоретические положения проверяются практикой работы с детьми, подтверждая правильность или опровергая выдвинутые предложения. Руководитель семинара консультирует педагогов, помогает им в постановке работы с детьми.

На семинарских занятиях (в соответствии с планом работы) обсуждается теоретическое обоснование темы каждого доклада, обобщается лучший опыт музыкальной работы, отдельные части докладов, задачи и постановка опытной работы с детьми, содержание, методика и результаты работы и, наконец, доклады в целом.

В ходе работы семинара целесообразно взаимопосещение музыкальных занятий в целях наблюдения и товарищеского обсуждения отдельных вопросов. Так, в процессе работы над докладами каждый участник семинара имеет возможность выяснить теоретическое и практическое содержание своей темы, обогатив знания по проблеме в целом, приобрести опыт исследовательской работы.

В заключение семинара наиболее интересные, удачные работы могут быть рекомендованы методистом для научно-практических конференций и педагогических чтений и

иллюстрироваться на открытом музыкальном занятии в детском саду.

Примерная тема семинара: «Музыка в повседневной жизни детского сада».

Тематика докладов[98]:

1. Музыкальные игры как источник положительных эмоций и воспитания музыкальности.
2. Народные хороводы и их значение в жизни детей.
3. Песня как средство познания ребенком окружающего.
4. Формирование эстетического отношения к окружающему через образы художественных музыкальных произведений.
5. Воспитательно-образовательная роль концертов в подготовительной к школе группе.

Повышение музыкально-педагогической квалификации музыкальных руководителей может быть организовано в форме **курсов, кружков** и других видов занятий в соответствии с возникающими задачами.

Курсы могут быть организованы в районе города, области, лучше всего без отрыва от работы.

Учебный план, программа, состав преподавателей и продолжительность курсов утверждается отделом народного образования.

В учебный план работы курсов могут быть включены лекции, практические и семинарские занятия, демонстрация музыкальных кинофильмов и их анализ, а также организованные в связи с изучением отдельных тем показательные музыкальные занятия в детском саду.

Курсы заканчиваются зачетом в устной или письменной форме. Желательно при устном зачете включать в него исполнение музыкальных произведений в соответствии с музыкальной программой детского сада.

Учебные планы и программы курсов разрабатываются центральным методическим кабинетом РСФСР, однако они могут меняться в связи с конкретными условиями проведения занятий.

Кружки организуются в целях углубленного овладения отдельными видами музыкальной деятельности. Они способствуют расширению музыкального кругозора, обогащению опыта, развитию творческой мысли и исполнительского мастерства. Например, может быть организован кружок по разработке музыкально-дидактических игр для детей разных возрастных групп, по разучиванию песен, игр и хороводов, отбору нотного материала для слушания музыки в соответствии с

требованиями «Программы воспитания в детском саду».

Кроме того, для музыкальных руководителей могут быть организованы кружки по ритмике, хореографии, сольному и хоровому пению, исполнению музыкальных произведений и т. д. Такие кружки влияют на повышение качества музыкальной работы с детьми.

Весьма целесообразна организация в городе, районе, области университета педагогических знаний для родителей, в котором Может быть рассмотрена проблема музыкально-эстетического воспитания маленьких детей.

Систематические занятия в университете повышают музыкальную культуру родителей, развивают их собственный художественный вкус, способствуют организации музыкального воспитания детей в семье. Например, в университете целесообразно раскрыть и проиллюстрировать следующие вопросы: «Значение музыкального воспитания в семье», «Музыка как средство Эстетического и нравственного воспитания ребенка», «Слушание радио по программе для детей», «Дозировка звучания радио в течение дня» и др.

Своей работой методист (с активом кабинета) помогает отделу народного образования и работе городского (или областного) педагогического общества. Эта помощь выражается в сборе сведений о родителях, записи их в число слушателей университета.

Методист, будучи сам членом педагогического общества, может также быть в числе докладчиков: провести беседы с родителями, организовать показательные музыкальные занятия с детьми.

§ 4. ИНСПЕКТИРОВАНИЕ ДЕТСКИХ САДОВ ПО ТЕМЕ «МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»

В целях глубокого изучения постановки и состояния работы По музыкально-эстетическому воспитанию в дошкольном учреждении проводится тематическая проверка.

Целесообразно поручить тематическую проверку общественному инспектору, являющемуся квалифицированным специалистом-музыкантом.

Всесторонний анализ результатов этой проверки должен служить основанием для оказания необходимой помощи и исправления выявленных недостатков музыкального воспитания в намеченные для этого сроки.

Приступая к проверке состояния работы по музыкальному воспитанию, общественный инспектор должен быть знаком с результатами предыдущего обследования, чтобы правильно судить о том, как реализованы в саду замечания предыдущей проверки.

Тематическая проверка выясняет условия организации музыкально-эстетического воспитания в соответствии с требованиями «Программы воспитания в детском саду».

Путем личных наблюдений и бесед с руководителем детского сада проверяющий выясняет вопрос о гигиеническом состоянии зала, его оборудовании и оформлении. Он обращает внимание на чистоту и свежесть воздуха, на состояние музыкального инструмента (своевременную настройку), анализирует качество и количество пособий для музыкальных занятий, музыкальных инструментов и игрушек, проверяет условия, созданные для повышения музыкальной квалификации педагога и воспитателей групп, наличие музыкальной и методической литературы (сборников музыкальных произведений для слушания, пения и музыкально-ритмических движений, «Музыкального букваря» Н. А. Ветлугиной, книг, журналов по вопросам музыкального воспитания детей, комплект грамзаписи по программе детского сада и т. п.).

В беседе выясняется, какие мероприятия по повышению музыкальной квалификации, организованные в районе, посещает музыкальный руководитель, какие формы работы используются им в работе с детьми и воспитателями групп, имеется ли расписание этих занятий (занятие с детьми, консультации и

практические занятия с воспитателями групп, кружки).

После этого проверяется документация: план работы по музыкальному воспитанию, записи текущих занятий и их учет в групповой тетради воспитателя, таблицы индивидуального обследования детей, дневники, сценарии праздников, развлечений и т. д.

По окончании просмотра документации общественный инспектор наблюдает музыкальные занятия во всех возрастных группах, фиксируя в тетради свои наблюдения. Он анализирует содержание, структуру занятий, методику обучения детей, взаимосвязь в работе музыкального руководителя и воспитателя, активность и самостоятельность детей, качество исполнения ими песен, упражнений и музыкальных игр. Особое внимание уделяется качеству исполнения произведений музыкальным руководителем. Кроме того, общественный инспектор наблюдает за самостоятельной музыкальной деятельностью детей в группе и наличием условий для этого (определенное место для самостоятельных занятий, обеспеченность музыкальными инструментами и игрушками), выясняет, какова роль воспитателя в организации самостоятельной деятельности детей.

По окончании проверки проводится беседа с музыкальным руководителем и воспитателями групп в доброжелательной, тактичной, спокойной форме, с проявлением доверия и уважения ко всем педагогам. Общественный инспектор раскрывает замеченные недочеты в работе, давая убедительное обоснование каждому положению.

Заканчивается такая беседа конкретными предложениями по исправлению недостатков. Наряду с этим обязательно отмечаются положительные моменты в музыкальной работе с детьми.

На основании анализа работы, просмотра документов, присутствия на занятиях с детьми, индивидуального общения с членами коллектива, тщательного изучения всего материала по музыкальному воспитанию детей общественный инспектор делает объективное заключение и приходит к определенным выводам и оценкам. На педагогическом совещании он докладывает результаты проверки состояния работы по музыкально-эстетическому воспитанию в каждой группе, аргументируя анализ фактическими данными, а также намечает сроки для устранения выявленных недочетов.

После обсуждения доклада членами педагогического коллектива детского сада решение по обследованию состояния музыкально-эстетического воспитания записывается в акте проверки. Акт составляется в двух экземплярах: один остается у руководителя детского учреждения, другой сдается в отдел

народного образования.

Проверка должна быть воспринята музыкальным руководителем и всем коллективом как деловой справедливый и благожелательный процесс, направленный на повышение качества музыкально-эстетической работы с детьми. Объективная проверка должна вызвать уважение к общественному инспектору, желание преодолеть и исправить выявленные недочеты, стремление к дальнейшему совершенствованию музыкальной работы.

Проверяя и направляя работу в дошкольном учреждении, инспектор-методист сам должен обладать высокой педагогической квалификацией, общей и музыкальной культурой и столь же высокими моральными качествами. Только при этих условиях он может рассчитывать на уважение, авторитет и стремление педагогического коллектива к повышению качества музыкальной работы.

Вопросы и задания

1. В чем заключаются обязанности методиста по музыкальному воспитанию?
2. Каковы особенности оформления и оборудования методического кабинета по разделу «Музыкальное воспитание»?
3. Расскажите о содержании проверки состояния музыкального воспитания в дошкольных учреждениях.
4. Составьте рекомендации по оформлению методического кабинета в детском саду по разделу «Музыкальное воспитание».
5. Разработайте план и содержание групповой консультации на конкретную тему (по схеме учебника).
6. Разработайте план и содержание семинара-практикума на конкретную тему.
7. Разработайте план и содержание проблемного семинара по конкретной проблеме с тематикой докладов.

Темы для рефератов

1. Деятельность методиста в осуществлении задачи повышения музыкальной квалификации кадров музыкальных работников.
2. Тематическая проверка состояния музыкального воспитания в дошкольном учреждении.

СЛОВАРЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ [99]

А капелла — многоголосное, преимущественно хоровое пение без инструментального сопровождения.

Аккорд — одновременное сочетание нескольких звуков разной высоты, воспринимаемых слухом как звуковое единство.

Акцент — выделение, подчеркивание звука или аккорда преимущественно путем его усиления, а также его ритмического удлинения, смены гармонии и т. п.

Ансамбль — 1) группа исполнителей, выступающих совместно (дуэт, трио, Квартет и др.); 2) слаженность и стройность ансамблевого исполнения произведения; 3) музыкальное произведение для ансамбля исполнителей (дуэт, трио, квартет, кантаты, оратории).

Антракт — 1) перерыв между актами спектакля или отделениями концерта; 2) музыкальная пьеса, являющаяся вступлением к одному из действий (кроме первого) оперного или драматического ансамбля.

Ария — 1) законченный по построению эпизод (номер) в опере, оратории или кантате, исполняемый одним певцом в сопровождении оркестра; 2) жанр вокальной музыки; 3) самостоятельные концертные пьесы, некоторые инструментальные пьесы певучего характера.

Балет — спектакль, содержание которого воплощается в музыкально-хореографических образах.

Вокализы — специальные вокальные упражнения (без текста, на гласные буквы) для голоса, которые исполняются главным образом с сопровождением фортепиано и служат для развития голоса вокалиста.

Вокальные навыки — необходимые для качественного вокального исполнения, к числу их относятся навыки звукообразования, дыхания и дикции, которые функционируют взаимосвязанно, в комплексе.

Выразительные средства — предназначены для воплощения идейно-эмоционального содержания музыкальных образов. Основное средство музыкального выражения — мелодия, а также лад, гармония, инструментовка (см. соответствующие термины).

Гармония — 1) выразительное средство музыки, основанное на объединении тонов в созвучии, и последовательность созвучий. Подразумеваются созвучия в условиях лада и тональности (см. соответствующие термины); 2) учебный

предмет, который является одним из важнейших разделов теории музыки.

Глиссандо — особый прием в игре на фортепиано, который заключается в легком и быстром скольжении ногтями одного или нескольких пальцев по белым клавишам.

Диапазон — звуковой объем голоса или инструмента. Определяется интервалом между самым низким и самым высоким звуками, которые могут быть изданы голосом или извлечены на данном инструменте.

Дикция певческая — правильное, отчетливое произношение слов при пении; выразительность дикции — важная сторона качественного исполнения.

Динамика — важнейшее средство музыкального выражения, основанное на применении звучаний различной степени громкости, их контрастном противопоставлении или постепенной смене.

Звукообразование певческое — правильное извлечение голосом певческих звуков — легких, подвижных, кантиленных, напевных.

Звукоряд — последовательность всех употребляемых в музыке звуков или звуков какой-либо мелодии, лада, музыкальной системы, музыкального инструмента и т. п., расположенных в поступенном восходящем или нисходящем порядке. *Хроматический* звукоряд строится по полутонам. *Диатонический* — образуется последовательностью основных ступеней лада.

Изобразительные средства — отражение различного рода звуков действительности, ассоциативных представлений, порождаемых музыкальными звуками — их высотой, длительностью, тембром.

Инструментовка — изложение музыки для исполнения ее каким-либо составом оркестра или инструментальным ансамблем.

Интервал — соотношение двух звуков по высоте. Последовательно взятые звуки образуют *мелодический* интервал, одновременно взятые звуки — *гармонический.* Нижний звук интервала называется его основанием, а верхний — вершиной.

Интонация — высотная связь музыкальных тонов по горизонтали. В звучащей музыке реально существует лишь в единстве с временной организацией тонов — ритмом. Служит конструктивной и выразительно-смысловой основой музыки.

Интродукция — небольшое введение, вступление, предшествующее иногда главной партии в инструментальных произведениях крупных форм.

Коденция — гармонический или мелодический оборот, завершающий музыкальное произведение, его часть или отдельное построение.

Кантилена — певучесть, мелодичность музыки, исполнения, певческого голоса.

Костаньеты — ударный музыкальный инструмент, состоящий из двух пар деревянных (или пластмассовых) пластинок, выдолбленных в форме раковин. Каждая пара соединяется петлей из шнурка.

Ксилофон — ударно-клавишный музыкальный инструмент, состоящий из набора деревянных настроенных пластинок.

Лад — взаимосвязь (система) музыкальных звуков, определяемых зависимостью неустойчивых звуков от устойчивых (опорных). Последовательность ступеней (звуков) лада образует его гамму.

Легато — связанное, плавное исполнение, при котором один звук как бы переходит в другой.

Лейтмотив — яркий, образный мелодический оборот (иногда целая тема, применяемая в музыке для характеристики какого-либо действующего героя, явления, идеи, переживания), неоднократно повторяющийся по ходу развития сюжета. Он представляет собой законченный музыкальный образ, четко и рельефно выраженный.

Медиатор — тонкая металлическая, пластмассовая, костяная пластинка, которой приводятся в колебание струны щипковых инструментов.

Мелодия — художественно осмысленный последовательный ряд звуков разной высоты, организованный посредством ритма и лада. Мелодия — основа всякого реалистического музыкального произведения.

Металлофон — ударно-клавишный музыкальный инструмент, состоящий из набора настроенных металлических пластинок.

Метр — порядок чередования равных по длительности долей музыки, разделяющихся на опорные (сильные) и неопорные (слабые); система организации музыкального ритма.

Метрическая пульсация — деление ритмико-интонационных единиц на равные доли. Периодичность пульсации свойственна ходьбе, трудовым движениям, она связана с моторикой.

Модуляция — переход из одной в другую тональность.

Мотив — наименьшее музыкальное построение, составляющее характерную часть музыкальной темы.

Музыкальная форма — в широком смысле совокупность

выразительных средств музыки (мелодия, ритм, гармония, структурные соотношения и т. п.), воплощающая в музыкальном произведении его идейно-эмоциональное содержание. В более узком смысле — структура музыкального произведения (композиционное решение, композиция), т. е. соотношение его частей, определяемое характером изложения и развития мелодико-тематического материала (особенности ритма, фактуры, гармонии и т. п.).

Музыкальность — комплекс способностей, определяющих эмоциональную и слуховую восприимчивость к музыке, проявляющуюся в различных видах музыкальной действительности.

Музыкальный образ — обобщенное воспроизведение в музыке явлений действительности и душевного мира человека. Образ раскрывается первоначально в музыкальной теме в процессе ее изложения, а затем последующего развития, варьирования, дополнения.

Нюанс — оттенок исполнения преимущественно музыкальных фраз и отдельных звуков. Различают *динамические*, *темповые оттенки* и *оттенки характера звучания.* Совокупность оттенков, применяемых при исполнении музыкального произведения, называется *нюансировкой.*

Опера — вид синтетического искусства. Художественное произведение, содержание которого воплощается в сценических музыкально-поэтических образах. Соединяет в едином театрализованном действии вокальную (соло, ансамбль, хор) и инструментальную (симфоническую) музыку, драматургию, изобразительное искусство (декорации, костюмы и т. п.), нередко и хореографию (балет).

Пауза — перерыв в звучании на строго определенный момент времени в одном или нескольких, а иногда во всех голосах музыкального произведения.

Период — построение, в котором изложена более или менее завершенная музыкальная мысль.

Полифония — вид многоголосия, основанный на одновременном гармоническом сочетании и развитии ряда самостоятельных мелодий (мелодических голосов) .

Программная музыка — инструментальная музыка, созданная на определенную тему (сюжет), изложенную обычно в специальной программе и в названии произведения.

Регистры — участок звукового диапазона музыкального инструмента или певческого голоса, занимающий определенное положение по высоте. Различают *высокий, средний* и *низкий* регистры.

Ритм — один из трех (наряду с мелодией и гармонией) основных элементов музыки, распределяющий по отношению ко времени мелодические и гармонические сочетания; в более узком смысле — последовательность длительностей звуков, отвлеченная от их высоты.

Ритмика — система упражнений для развития чувства ритма, состоит из физических упражнений, строящихся на основе музыки, предназначенных для ритмического воспитания.

Синкопа — смещение ритмического опорного звука с сильной доли такта на слабую.

Слух музыкальный — способность человека полноценно воспринимать музыку:

— *абсолютный* — способность узнавать и воспроизводить высоту отдельного звука (не сравнивая его с другим воспроизведенным звуком, высота которого известна);

— *относительный* — способность определить высоту звука путем сравнения его с другими звуками;

— *звуковысотный* — способность узнавать и воспроизводить музыкальные интервалы;

— *мелодический* — способность узнавать и воспроизводить мелодии, оценивать качество их исполнения.

Существуют различные виды слуха:

— *полифонический* — способность различения двух или более мелодических линий при одновременном их звучании;

— *гармонический* — способность различения звуков, различных по высоте, при одновременном их звучании;

— *внутренний* — способность мысленно представлять (вспоминать) как отдельные качества музыкальных звуков (высоту, тембр и др.), так и мелодические, гармонические последовательности, целые музыкальные пьесы.

Сольмизация — практика пения мелодий со слоговыми называниями ступеней звукоряда (относительная С.) или с называнием звуков, соответствующих им по абсолютной высоте (абсолютная С.).

Сольфеджио — учебный предмет из цикла музыкально-теоретических дисциплин. Включает три основные формы: а) сольфеджирование, т. е. пение мелодий с произнесением названий звуков, а также исполнение одноголосных и многоголосных певческих упражнений (гамм, интервалов, аккордов и др.); б) музыкальный диктант; в) слуховой анализ.

Стоккато — короткое, отрывистое исполнение звуков на музыкальных инструментах ИЛИ ГОЛОСОМ.

Строй — система звуковысотных отношений, применяемых в музыке. Хоровой строй — согласованный между певцами в

отношении точности звуковысотного интонирования.

Такт — единица метра в музыке, отрезок музыкального произведения, начинающегося с сильного метрического акцента. Образуется последовательностью ударений, различных по силе (тактовые доли). Для сильных долей характерно преимущественно сильное начало с последующим снижением громкости, для слабых долей, наоборот, возрастание громкостей (и напряжения).

Тамбурин — 1) небольшой барабан цилиндрической формы; 2) неточное название бубна.

Тарелки — ударный оркестровый инструмент: два медных диска, к центру которых прикреплены кожаные ремни. Могут быть подвешены или прикреплены к стойкам.

Тембр — «окраска» или «характер» звука, качество, по которому различаются звуки одной и той же высоты и благодаря чему звучание одного инструмента или голоса отличается от другого.

Темп — скорость развертывания музыкальной ткани произведения в процессе его исполнения или представления внутренним слухом.

Тональность — высота звуков лада, определяемого положением главного тона (тоники) на той или иной ступени звукоряда музыкальной системы.

Тоника — главный устойчивый звук лада — 1-я ступень гаммы, вызывающей ощущение завершенности при окончании на нем мелодии или ее части.

Треугольник — ударный инструмент высокой тесситуры.

Триола — клавишно-звуковой инструмент, звукоряд которого построен в *соль-мажорной* тональности.

Увертюра — инструментальное вступление к театральному спектаклю с музыкой (опера, балет, оперетта, драма), к вокально-инструментальному произведению типа кантаты и оратории или к серии инструментальных пьес типа сюиты.

Фактура — совокупность средств музыкального изложения (мелодия, аккорды, полифонические голоса и т. п.), образующая технический склад произведения.

Фермато (𝄐) — знак продления звучания; ставится над нотой или паузой, увеличивая ее длительность на неопределенное время.

Флейта — духовой музыкальный инструмент.

Фраза — любая небольшая и относительно законченная часть музыкальной темы.

Хор — певческий коллектив, исполняющий вокальную музыку.

Хоровые навыки, необходимые для качественного хорового исполнения; к их числу относятся *строй* (точное певческое интонирование) и *ансамбль* (правильное соотношение голосов по высоте, тембру, силе, длительности).

Цимбалы — струнный ударный инструмент.

Цитра — щипковый струнный инструмент.

Часть — относительно законченное построение музыкальной пьесы. Сопоставление двух периодов дает простую двухчастную форму. Простая трехчастная форма строится на основе сопоставления двух частей по принципу контраста с буквенным или варьированным построением первой части в конце произведения.

ЛИТЕРАТУРА

Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.

Ленин В. И. О народном образовании. М., 1972.

Ленин В. И. О науке и высшем образовании. М., 1971.

Актуальные проблемы педагогики и эстетическое воспитание. М., 1973.

Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. М., 1966.

Буров А. И. Системный подход к эстетическому воспитанию. — В кн.: Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода/ Под ред. Б. Т. Лихачева. М., 1980.

Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М., 1982.

Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.

Воспитание и обучение в детском саду/ Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1976.

Восприятие музыки. Сб. статей/ Ред.-сост. В. Н. Максимов. М., 1980.

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.

Дошкольная педагогика/ Под ред. Ф. А. Сохина, В. И. Ядэшко. М., 1978.

Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М., 1981.

Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? М., 1977.

Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. М., 1973.

Кабалевский Д. Б. Про трех китов и про многое другое. М., 1972.

Кабалевский Д. Б. «Ровесники». Беседы о музыке для юношества. Вып. I. М., 1981.

Карпов Г. В., Доманин В. А. Технические средства обучения. М., 1972.

Кияшенко Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР. М., 1971.

Методика музыкального воспитания в детском саду. Учебник для пед. училищ/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1982.

Методы педагогических исследований/ Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М., 1979.

Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.

Музыкальное воспитание в школе. М., 1970.

Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи.— В кн.: Проблема

способностей. М., 1962.

Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

Неменский Б. М. Мудрость красоты. М., 1981.

Новикова Л. Н., Куракин А. Т. Путь к творчеству. М., 1966.

Нравственное воспитание в детском саду/ Под ред. В. Г. Нечаевой, Т. А Марковой. М., 1978.

Основы дошкольной педагогики/ Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1980.

Программа по музыке. 1—3 классы/ Под ред. Д. Б. Кабалевского, М., 1982.

Развлечения в детском саду/ Сост. Л. С. Фурмина, А. Е. Шибицкая, Л. В. Пантелеева. М., 1975.

Разумный В. А. Эстетическое воспитание (сущность, формы, методы). М., 1969.

Самостоятельная художественная деятельность дошкольников/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1980.

Сисинова И. В. Воспитание навыков самостоятельности у дошкольников. Минск, 1967.

Система музыкального воспитания К. Орфа/Под ред. Л. А. Баренбойма. М.—Л., 1970.

Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1975.

Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей.— В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н. Н. Поддьякова. М., 1972.

Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольников. М., 1961.

Художественное творчество в детском саду/Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1973.

Художественное творчество и ребенок/Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1972.

Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975.

Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

Эстетическое воспитание в детском саду/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1978.

Эстетическое воспитание в семье/ Под ред. В. А. Разумного. М., 1973.

Музыкально-литературный материал

Будем с песенкой дружить. Новые песни сов. композиторов. М., вып. I, 1982; вып. 2, 1983.

Весенние капельки. Русские народные игровые песни. М., 1983.

Ветлугина Н. А. Музыкальный букварь. М., 1973.

Гармошечка-говорушечка/ Сост. С. И. Мерзлякова. М., вып. 1, 1981; вып. 2, 1982; вып. 3, 1983.

Глинка М. И. Руслан и Людмила. Муз. лит. композиция по поэме А. С. Пушкина/ Облегченное перелож. для ф.-п. В. Белого. М., 1982.

Дружат дети всей земли. Песни и стихи для детей младшего возраста. М., 1981.

Играйте вместе с нами. Муз. игры, сценки и танцевальные упражнения. М., 1982.

Музыка в детском саду/Под ред. Н. А. Ветлугиной. Вып. 1—5. Издается ежегодно с 1964 г.

Музыка в раннем детстве. Песни, игры, пьесы. М., 1982.

Музыка для утренней гимнастики в детском саду/Сост. Н. А. Метлов. М., 1973.

Музыка и движение (упражнения, игры и пляски для детей 3—5 лет)/Сост. С. И. Бекина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. М., 1980.

Начинается зарядка/ Сост. Л. Феоктистова. М., 1983.

Песни для детского сада/ Сост. Н. А. Метлов. М., 1980.

Праздники в детском саду/ Сост. С. И. Бекина. М., 1978.

Праздники и развлечения в детском саду /Сост. С. И. Бекина. М., 1982.

Римский-Корсаков Н. А. Сказка о царе Салтане. Облегченное перелож. отрывков из оперы для ф.-п. М., 1981.

Утренняя гимнастика под музыку/Сост. Е. П. Иова, А. Я. Иоффе, О. Д. Головчинер. М., 1977.

Хочу, как папа, рабочим стать. Песни и стихи о профессиях для детей младшего возраста. М., 1981.

Наталья Алексеевна Ветлугина,

Александра Владимировна Кенеман

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Редактор В. А. Салахетдинова

Художественный редактор А. Л. Кашеков

Художник В. В. Синельщикова

Технические редакторы В. В. Новоселова, Н. Н. Бажанова

Корректоры Н. В. Бурдина, Л. П. Михеева

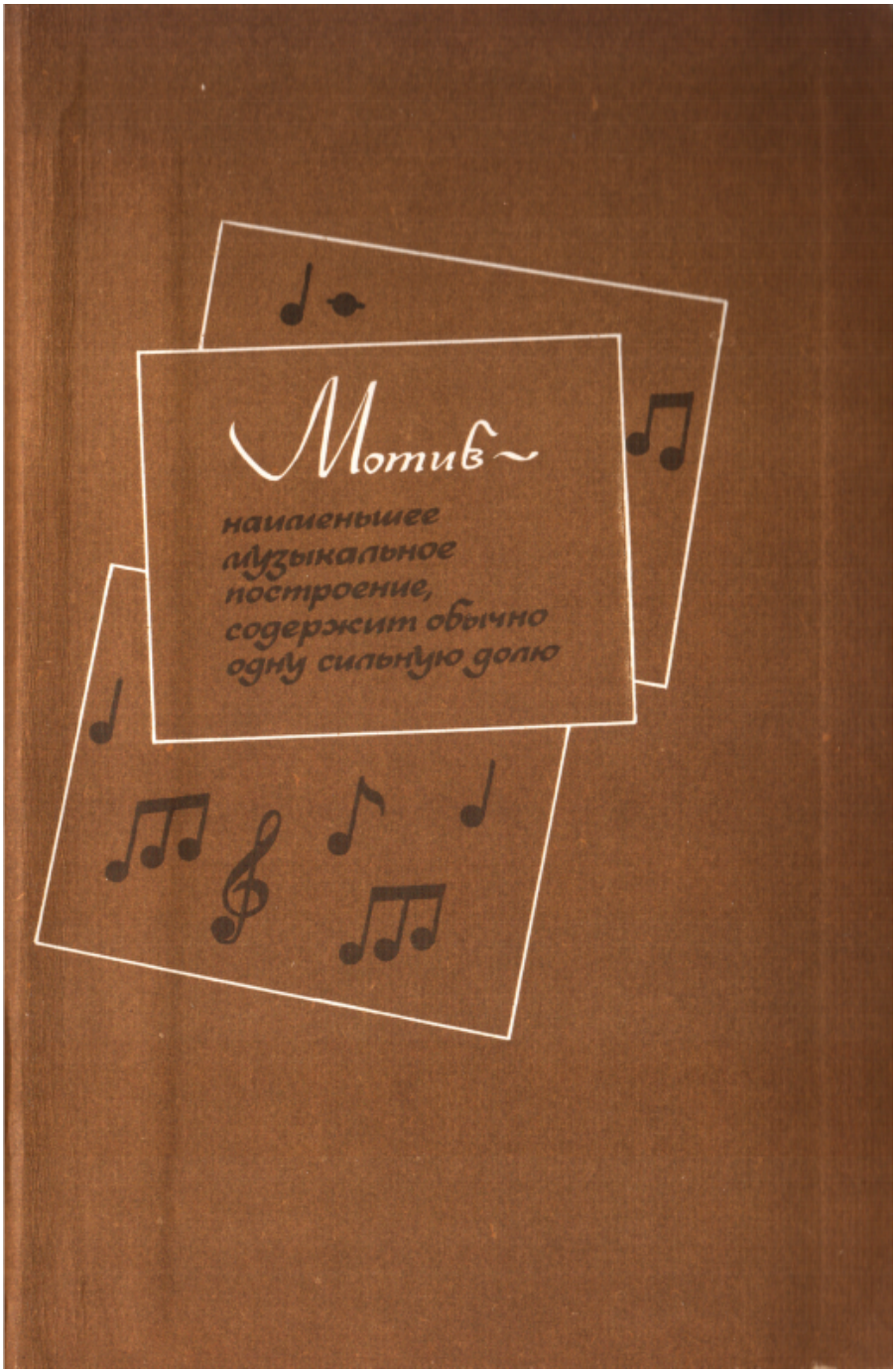
ИБ № 7244

Сдано в набор 17.09.82. Подписано к печати 31.03.83. Формат 60x90$^{1}/_{16}$. Бум. типогр. № 2. Гарнитура «Литературная». Печать высокая. Усл. печ. л. 16,0 + 0,25 форз. Усл. кр.-отт. 16,5. Уч.-изд. л. 17,96 + 0,45 форз. Тираж 160 000 экз. Заказ 1920. Цена 85 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Отпечатано с диапозитивов Саратовского ордена Трудового Красного Знамени полиграфического комбината на Калининском ордена Трудового Красного Знамени полиграфкомбинате детской литературы им. 50-летии СССР Росглавполиграфпрома Госкомиздата РСФСР. Калинин, проспект 50-летия Октября, 46.

Интонация –
мелодический оборот, имеющий выразительное значение
Консонанс –
созвучие, в котором звуки сливаются и как бы дополняют друг друга


Мотив –
наименьшее
музыкальное
построение,
содержит обычно
одну сильную долю

notes

Примечания

1

Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 63.

2

Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 37, с. 35.

3

Кремлев Ю. А. Выразительность и изобразительность музыки. М., 1961, с. 10.

Программы педагогических институтов. Теория и методика музыкального воспитания детей. М., 1979.

5

Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? М., 1977, с. 31.

Кабалевский Д. Б. Ровесники. Беседы о музыке для юношества. Вып. 1. М., 1981, с. 24-25.

Воспитание музыкального слуха/ Ред.-сост. А. П. Агажанов. М., 1977, с. 6.

8

Термин «сольфеджио» (итал. solfeggio) возник в связи с называнием нот во время пения. В частности, обозначены две из них *(соль, фа)*.

Мясоедов А. Н. К вопросу о слуховом анализе.— В кн.: Воспитание музыкального слуха. М., 1977, с. 135—136.

10

Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. в двух томах. Т. 1. М., 1974, с. 237.

11

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978, с. 11.

12

Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни. М., 1955, с. 217.

13

Содержание и методы умственного воспитания дошкольников/ Под ред. Н. Н. Поддьякова. М., 1980, с. 8.

14

См.: Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1919.

Свентицкая М. Х. Наш детский сад. М., 1913, с. 45.

16

Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. М., 1916, с. 4.

17

Там же, с. 6.

Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. М., 1916, с. 4.

19

См.: Майкапар С. М. Музыкальный слух, его значение, особенности и метод правильного развития. Пг., 1915.

Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 36, с. 381—382.

См.: Справочник по дошкольному воспитанию. М., 1919.

См.: Музыка в единой трудовой школе. Пг., 1919, вып. 1.

23

Там же, с. 52.

См.: Вилькорейская Т. А., Кершнер Е. М. Музыка у дошкольников. М., 1931.

Шацкая В. Н. Музыка в детском саду. М., 1-е изд. 1917, 2-е — 1919, 3-е — 1923.

Вопросы музыки в школе/ Под ред. И. Глебова. Л., 1926, с. 149.

Вопросы музыки в школе / Под ред. И. Глебова. Л., 1926, с. 149.

См.: Беляева-Экземплярская С. Н. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте. М., 1925, вып. 1.

См.: Бабаджан Т. С., Двоскина Ю. А. и др. Музыкально-ритмическое воспитание в дошкольных учреждениях. М., 1930.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 231.

31

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 219.

32

Там же, с. 230.

33

Там же, с. 245.

34

См.: Художественное воспитание в детском саду [Сакулина Н. Г., Ветлугина Н. А., Езикеева В. Г., Карпинская Н. С.]. М., 1-е изд., 1954; 2-е изд., 1957.

35

См.: Методика музыкального воспитания в детском саду. Учебное пособие для дошкольных педучилищ/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1-е изд., 1953; 2-е изд., 1955.

См.: Ветлугина Н. А. Методы обучения пению.— Известия АПН РСФСР, 1956, № 69.

37

См.: Кенеман А. В. Музыкальная игра в системе музыкально-ритмического воспитания детей дошкольного возраста.— В кн.: Вопросы эстетического воспитания в детском саду. М., 1960.

См.: Войнова А. Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников. М., 1960.

Руководство для воспитателя детского сада. М., 1953.

См.: Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе функций, структуры эмоциональных процессов ребенка.— Вопросы психологии, 1974, № 6.

Данная исследовательская работа проводилась в лаборатории эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Результаты исследования опубликованы в сборниках: Художественное творчество и ребенок/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1972; Художественное творчество в детском саду/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1973.

42

Система эстетического воспитания в детском саду/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1962; Эстетическое воспитание в детском саду/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1976.

43

См.: Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.

См.: Вайчене А. И. К вопросу о планировании и учете музыкального воспитания детей дошкольного возраста как способах реализации принципа систематического музыкального развития.— В кн.: Эстетическое воспитание в условиях развитого социалистического общества. Тезисы докладов к IV симпозиуму по эстетическому воспитанию (28—29 января 1975 г.).

45

См.: Катинене А. И. Особенности певческого дыхания детей 5—7 лет.— В кн.: Эстетическое воспитания в условиях развитого социалистического общества. Тезисы докладов к IV симпозиуму по эстетическому воспитанию (28—29 января 1975 г.).

См.: Дзержинская И. Л. Формирование музыкально-сенсорных способностей детей в детском саду. — В кн.: там же.

47

См.: Нильсон М. Ю. Исследование становления и развития музыкальных проявлений у детей в возрасте от двух до двенадцати месяцев.— В кн.: там же.

См.: Тарасова К. В. О развитии чувства музыкального ритма как сенсорной способности.— В кн.: там же.

49

Агогика — один из элементов выразительного исполнения музыкального произведения — небольшие отклонения от темпа (ускорения и замедления).

См.: Медведева М. А. Русский музыкальный фольклор в воспитании дошкольников.— Дошкольное воспитание, 1976, № 1.

См.: Зимина А. Н. Музыкальные игры и этюды в детском саду. М., 1971.

52

См.: Палавандишвили М. Л. Музыка и движение.— В кн.: Эстетическое воспитание в условиях развитого социалистического общества. Тезисы докладов к IV симпозиуму по эстетическому воспитанию (28—29 января 1975 г.).

См.: Линкявичюс К. А. Некоторые моменты обучения игровой технике на детских музыкальных инструментах.— В кн.: там же.

Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применении в педагогических исследованиях.— Советская педагогика, 1970, № 9, с. 112.

Буров А. И. Системный подход к эстетическому воспитанию. — В кн.: Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода/ Под ред. Б. Т. Лихачева. М., 1980, с. 9.

Система музыкального воспитания К. Орфа/ Под ред. Л. А. Баренбойма. М.—Л., 1970, с. 21.

См.: Форраи К. Влияние музыкального воспитания на развитие личности ребенка дошкольного возраста.— В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.

Программа по музыке для общеобразовательной школы (с поурочной методической разработкой для общеобразовательной школы). 1—3 классы. М., 1982, с. 7, 9.

Там же, с. 11.

См.: Ветлугина Н. А. Музыкальный букварь. М., 1973.

См.: Музыка в детском саду/ Под ред. Н. А. Ветлугиной, вып. 1—5. Издается ежегодно с 1965 г.

См.: Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.

Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи.— В кн.: Проблемы способностей. М., 1962, с. 13.

См.: Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей.— В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Там же, с. 51.

См.: Основы морфологии и физиологии организма детей и подростков/ Под ред. А. А. Маркосяна. М., 1969.

Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968, с. 89.

См.: Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. М., 1966.

Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1978, с. 14.

Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения.— В кн.: Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М., 1949, с. 237.

Стоковский Л. Музыка для всех. М., 1959, с. 51.

Стоковский Л. Музыка для всех. М., 1959, с. 56.

Ветлугина Н. А. Музыкальный букварь. М., 1976.

См.: Ветлугина Н. А. Детский оркестр. М., 1976.

Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947, с. 2.1

См.: Основы дошкольной педагогики/ Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1980.

См.: Основы дошкольной педагогики/ Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1980.

Чуковский К. И. Стихи. М., 1961, с. 21.

Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1961, с. 29.

Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Очерк 1-й. М., 1972, с. 11.

Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1979, с. 90.

Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972, с. 53.

Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972, с 75.

Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1975, с. 20.

Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1979, с. 82.

См.: Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания. М., 1980.

Описание содержания тематических занятий см.: Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М., 1981.

Усова А. П. Обучение в детском саду. М., 1970, с. 66.

Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. М., 1973, с. 69.

См.: Караманенко Т. Н., Караманенко Ю. Г. Кукольный театр — дошкольникам. М., 1982; Развлечения в детском саду/ Сост. Л. С. Фурмина, А. Е. Шибицкая, Л. В. Пантелеева. М., 1975.

91

См.: Музыка для утренней гимнастики в детском саду/Сост. Н. А. Метлов. М., 1973.

См.: Утренняя гимнастика под музыку/Сост. Е. П. Иова, А. Я. Иоффе, О. Д. Головчинер. М., 1977.

Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1978, с. 24.

94

Указаны только три музыкальных навыка, их может быть больше.

95

Подробнее о ходе предварительной проверки см. с. 220—226.

Подробнее о всех видах планирования см. с. 207—216.

Подробнее об этом см. с. 87—95.

Некоторые темы, например три последние, могут разрабатываться комплексно, небольшим коллективом слушателей.

При составлении словаря были использованы: Музыкальная энциклопедия/ Под ред. Ю. В. Келдыша. М., 1973, т. 1; 1974, т. 2; 1976, т. 3; 1978, т. 4; 1981, т. 5; 1982, т. 6; Энциклопедический музыкальный словарь / Авт.-сост. Б. С. Штейнпресс, И. М. Ямпольский. М., 1966.